



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

El cine hace historia:

Una propuesta didáctica hacia el fortalecimiento de la conciencia social

Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu

Panagiota Zarkadoula

June 2014

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Spænskukennsla

El cine hace historia:

*Una propuesta didáctica hacia el fortalecimiento de la
conciencia social*

Ritgerð til M.A.-prófs í spænskukennslu

Panagiota Zarkadoula

Kt.: 260484-4359

Leiðbeinandi: Hólmfríður Garðarsdóttir

June 2014

RESUMEN

La presente memoria de máster tiene como objetivo emplear útilmente los beneficios que el cine ofrece en la enseñanza-aprendizaje de ELE para fortalecer así la conciencia social de un grupo de estudiantes adultos griegos. Se parte de la observación que el sistema educativo formal a través de métodos autoritarios, asimilativos y etnocéntricos ha apoyado el mantenimiento de estructuras sociales jerárquicas. Aunque el campo de aprendizaje de lenguas se ha visto afectado por estas prácticas, los últimos 30 años se ha observado un cambio significativo en las metodologías didácticas que promueven la formación de personas autónomas, independientes y críticas. No obstante, esta modificación no se ha realizado con la misma intensidad en los contenidos de aprendizaje. En consecuencia, optamos por aprovechar del cine como instrumento didáctico enfatizando su representatividad verosímil de una realidad social, cultural y política para confrontar a los alumnos con dos estructuras diametralmente opuestas para que reflexionen sobre las razones de la perpetuación de los problemas sociales.

Con este propósito en el presente documento se incluye una secuencia didáctica apoyada en la película *Libertarias* (1996) de Vicente Aranda mediante la cual pretendemos recuperar un acontecimiento histórico, la Guerra Civil española, que ha constituido un ejemplo valioso de organización social igualitaria en las regiones colectivizadas.

ABSTRACT

The MA thesis here presented, defended within the MULTIELE Erasmus Mundus Program, at the University of Iceland, aims to usefully employ the advantages that cinema offers to Spanish language instruction in order to strengthen historical and social awareness and conscience of a group of adult learners – in this particular case from Greece. The research departs from the observation that formal educational systems employ authoritarian, assimilative and ethnocentric methods and have throughout centuries supported the maintenance of hierarchical social structures. Simultaneously, it acknowledges that even though the field of language instruction has been affected from these practices, the last 30 years it has been ascertained a significant change in teaching methodologies which tend to promote autonomous, independent and critical individuals. However, this advance has unfortunately not influenced or affected with the same intensity the learning contents. Consequently, the aim of the research here presented is to embrace the utility of cinema as a teaching resource emphasizing its plausible representation of a certain social, cultural and political reality to confront students with two diametrically opposite social structures so that they can consider and meditate on the reasons for the perpetuation of social problems.

Consequently, following a presentation of the state of affairs in research on the use of cinema and visual material in language instruction a didactic task sequence, based on the movie *Libertarians* (1996), by Vicente Aranda, is developed. The prime purpose of the project is to expose influential historical events, namely the Spanish Civil War, to expose examples of its controversial outcomes but valuable example of egalitarian social ideologies and organization in the collectivized regions.

AGRADECIMIENTOS

A Hólmfríður Garðarsdóttir, por su paciencia y orientación académica en la realización del presente trabajo.

A Pilar Concheiro, por su asesoría y colaboración.

A mis amigos, Almudena, Dimitra, Evi, Gianis, Mariana, Marjan, Niki y Xanthi porque en sus ojos veo todo lo bonito que hay en el mundo.

A mi familia, por su apoyo constante.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. El componente social en el aprendizaje de ELE.....	10
2.2. El cine como recurso didáctico	26
3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	31
3.1. Contextualización	31
3.1.1. Presentación de la propuesta.....	31
3.1.2. El contexto educativo griego	40
3.1.3. Nivel lingüístico.....	43
3.1.4. Objetivos y criterios de selección de la película.....	46
3.2. Fundamentación teórica.....	55
3.2.1. El “método integral”	55
3.2.2. Autonomía en el aprendizaje	62
3.2.3. Interacción oral y cooperación en grupo.....	64
4. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	67
4.1. El sistema de evaluación adoptado	79
5. CONCLUSIONES	81
6. BIBLIOGRAFÍA	85
7. ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	39
Tabla 2.....	44
Tabla 3.....	44
Tabla 4.....	45
Tabla 5.....	45
Tabla 6.....	45
Tabla 7.....	45
Tabla 8.....	45

1. INTRODUCCIÓN

La elaboración de la presente investigación se ha llevado a cabo en el marco del programa *Máster Europeo en Aprendizaje y Enseñanza de Español en Contextos Multilingües e Internacionales* y dentro del Departamento de Lenguas Extranjeras, Literatura y Lingüística, sección de español, de la Universidad de Islandia.

El documento aquí expuesto consiste en una explotación didáctica a partir de la película *Libertarias* (1996), la cual forma parte de la asignatura *Cine español*. El grupo meta se compone de 12 estudiantes griegos de edades comprendidas entre los 18 y 30 años que han elegido esta materia como parte del curso semestral *Lengua y Cultura española* que realizan en un centro de lenguas privado en Atenas. Dicho grupo de alumnos parte de un nivel C1 según el MCER (2002). El objetivo principal de esta memoria de máster es aprovechar de las ventajas didácticas que presenta el cine como material didáctico recuperando así una parte de la historia española con el fin de fortalecer la conciencia social de los alumnos.

La intención de realizar una investigación basada en el uso del cine estaba presente desde el principio del máster *Multiele*. Nuestro bagaje de experiencia como alumnos de español, aunque todavía no gozábamos de conocimiento específico en la docencia de lenguas, nos indicaba la gran utilidad del cine como fuente de input tanto lingüístico como cultural. Mientras aprendíamos español, dedicábamos mucho tiempo al visionado de largometrajes, a través de los cuales nos fijábamos en nuevas palabras y frases tanto coloquiales como formales. Al volver a escucharlas en otras películas y en distintos contextos las interiorizábamos de forma natural. Por tanto, ampliábamos nuestro vocabulario sin necesidad de acudir a la memorización estéril. Lo mismo ocurría con los fenómenos gramaticales y la pronunciación. Además, siendo una forma de arte, lograba sensibilizarnos hacia los hechos que sucedían en las películas despertando nuestra curiosidad. Así, después de una película interesante nos dedicábamos a encontrar información adicional sobre los hechos y los protagonistas, sobre todo cuando estos eran reales. Después, de obtener formación específica en el campo de la enseñanza de lenguas, somos capaces de analizar y entender por qué el uso de los largometrajes en el aula conlleva estas ventajas. Opinamos que en este se reúnen todos los aspectos del lenguaje integradamente, compartiendo así la visión holística del enfoque comunicativo donde los diferentes componentes del lenguaje se

deben trabajar de forma integrada para lograr cumplir el objetivo primordial del aprendizaje de una lengua, que es la comunicación.

No obstante, como aprendientes del español en Grecia echamos en falta el empleo sistemático del cine como medio didáctico para que pudiéramos aprovecharnos de este no solo como actividad extraescolar, sino también en el aula de una forma profesional y pedagógica y, por tanto, más efectiva.

Por otra parte, como ciudadanos activos estamos preocupados por la postura de neutralidad acerca de los temas relacionados con el sistema político dominante que prevalece en el sistema educativo formal. La tendencia de que todo debe mantenerse en lo políticamente correcto consideramos que penetra también el campo del aprendizaje de lenguas. Esta condición, por un lado, no ofrece estímulos a los estudiantes que se encaminen a despertar la conciencia social y, por otro lado, sobre todo cuando se trata de alumnos adultos, los contenidos resultan simplificados de manera que no constituyen un desafío intelectual para ellos.

Así, cuando se nos brindó la oportunidad en el primer semestre del máster de elaborar una unidad didáctica nos lanzamos con entusiasmo a usar las ventajas del cine anteriormente comentadas para así crear una unidad didáctica de contenido social. No obstante, después de las correcciones del profesor de la asignatura y la experiencia adquirida en el segundo semestre del máster en cuanto al análisis y diseño de materiales, nos dimos cuenta de que dicha intervención didáctica estaba incompleta en términos de metodología, de justificación teórica y de secuenciación. Aunque por las exigencias del máster tanto el segundo semestre como durante las prácticas del tercer semestre, esta explotación didáctica se quedó aparte, cuando llegó el momento de reflexionar sobre la memoria fin de máster decidimos retomarla para completar así un trabajo con defectos a causa de la falta de experiencia y observar así de forma constructiva nuestro desarrollo profesional los últimos dos años.

A continuación, nos gustaría pasar a describir los diferentes apartados que constituyen esta memoria. En el primer capítulo indicamos que la problemática a la que queremos ofrecer una alternativa a través de la presente explotación didáctica es la ausencia de contenidos en la enseñanza de lenguas diseñados a concienciar a los alumnos de una forma duradera acerca de los problemas sociales. Asimismo, en la segunda parte de este apartado, presentamos la importancia del cine como recurso didáctico y explicamos por qué elegimos el uso de este para confrontar temas sociales en el aula.

En el segundo capítulo, tras una breve presentación de la propuesta didáctica, detallamos las características, el nivel y el entorno de aprendizaje del grupo meta así como los objetivos que optamos por conseguir mediante la secuencia de actividades y los criterios de selección de la película en la que se apoyan estos. Por otra parte, en el mismo apartado, presentamos la metodología adoptada para llevar a cabo la propuesta didáctica haciendo hincapié en la autonomía de los alumnos, la interacción oral, la cooperación en grupo y la creatividad como recurso pedagógico.

Dedicamos el tercer apartado a la exposición detallada de la secuencia de actividades basada en la película *Libertarias* (1996) del director Vicente Aranda. Asimismo, se presenta el sistema de evaluación al que acudimos para el curso concreto en el que decidimos aplicar esta intervención didáctica.

La reflexión acerca del desarrollo profesional en el diseño de materiales didácticos, desde el primer intento de crear esta unidad didáctica el primer semestre del máster *Multiele*, hasta la elaboración más extensa de esta para la memoria de máster, se incluye entre otras observaciones en las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El componente social en el aprendizaje de ELE

Desde los años 80 en el campo de aprendizaje de lenguas es ampliamente aceptado que para lograr un aprendizaje eficiente es necesaria la combinación tanto de los objetivos generales de la educación, explicados a continuación, como de los objetivos lingüísticos. Jan A. Van Ek en su trabajo, *Objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras*, afirma que: “La adquisición de una lengua extranjera debe ser vista como una extensión de la capacidad de la conducta social y, en consecuencia, se efectuará a través de actividades que son apropiadas a su naturaleza como un proceso social¹” (1986:30).

Según lo revela Van Ek existe una larga lista de objetivos generales del proceso educativo como: el desarrollo del aprendiz como ser social, el enriquecimiento de la personalidad del alumno, la aceptación de personas con diferentes orígenes raciales y étnicas evitando la rigidez y los estereotipos, el entendimiento de los sentimientos de otras personas, la igualdad de oportunidades en la educación y el trabajo, la capacitación del alumno para llevar a la responsabilidad política y contribuir a la formación de la sociedad, la protección de las partes más débiles de la sociedad contra la explotación, etc. (1986:18,19).

En el contexto europeo, tal y como nos informamos del artículo de Miryam Criado, “El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE”, el Comité de Ministros del Consejo de Europa en su *Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática (2001-2004)* explica la preocupación de la Unión Europea acerca del cumplimiento de los múltiples objetivos generales.

...por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia con las minorías, discriminación y exclusión social, que constituyen graves amenazas para la seguridad, la estabilidad y el desarrollo de las sociedades democráticas” (2009:2).

¹ Traducción propia

Con el propósito del mejor estudio de dichas preocupaciones resulta oportuno estudiar las formulaciones teóricas de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador de la primera escuela libertaria en Barcelona. La revolución española en la que se apoya la película *Libertarias* (1996) objeto de estudio para la elaboración didáctica aquí desarrollada se ha inspirado en gran medida de sus ideas. Según su teorización es el mismo sistema educativo que sostiene los fenómenos descritos en la cita anterior. Ferrer (Spring, 1998) criticaba las escuelas de su época por funcionar como anexos para la nueva sociedad industrial formando criados nacionales para servir al estado. “Conocen muy bien”, escribía Ferrer acerca de la financiación de la escuela por parte del estado, “que su poder se basa únicamente en la escuela” (Spring, 1987:21). Según él, anteriormente los gobiernos habían controlado a las masas manteniéndolas en una situación de ignorancia, mientras, con el auge de la industrialización en el siglo XIX, los gobiernos se enfrentaron a una competencia económica internacional que requería trabajadores cualificados aptos para las industrias. Por tanto, el triunfo de las escuelas no se debió a un deseo general de reforma de la sociedad, sino más bien a las exigencias económicas de la época. Ferrer se había dado cuenta de que la estructura jerárquica del capitalismo requería unas características concretas de sus trabajadores. Estos deberían entrenarse para poder tolerar el aburrimiento y la monotonía del trabajo en la fábrica y para cumplir obedientemente con la organización y la jerarquía de esta. Los trabajadores tenían que ser obedientes, pasivos y dispuestos a aceptar su trabajo y su posición. El autor afirma que lo que se les enseñaba a los trabajadores era aceptar la estructura social dominante y creer que la mejora de su situación económica depende del esfuerzo personal dentro de la estructura gobernante.

En concordancia con sus observaciones y por el mal estado del sistema educativo de España a finales del siglo XIX Ferrer fundó lo que ha sido denominado “La Escuela Moderna”. Debido al contexto de la situación educativa de España que se caracterizaba entonces por un 70 por ciento de analfabetismo y de escasa existencia de escuelas, solo en el 1/3 de las ciudades había escuelas. Además de esto, los colegios funcionaban en su mayoría bajo la estrecha supervisión de la iglesia y de la burocracia estatal. Los métodos de enseñanza utilizados se caracterizaban por el uso del castigo corporal y se hacía hincapié en la docencia centrada en el profesor y en el aprendizaje estéril. La selección del currículo variaba entre hombres y mujeres y, a modo de ejemplo, no se les enseñaban a las mujeres

ciencias naturales, historia y geografía. “La Escuela Moderna”, por otra parte, se basaba en principios éticos, sociales y pedagógicos tales como la inclusión del género (un intento innovador para la época), la inclusión de las clases sociales, la higiene escolar, la autodisciplina, la negación de las pruebas y la autonomía del niño. El dogmatismo y la autoridad se evitaban en estas escuelas con la intención de promover la libertad, la solidaridad, la equidad y el compañerismo.

Las ideas de Ferrer, llamaron la atención a nivel internacional e influyeron en las formulaciones teóricas de otros autores posteriores como Paul Goodman (1969). Su crítica se concentra más en la exclusión de la educación empírica a partir del surgimiento del estado-nación y la revolución industrial cuando comenzó gradualmente a institucionalizarse la escuela como instrumento para la educación de los jóvenes. Anterior a la inclusión sistemática de los niños en las escuelas y la formación de los sistemas educativos, las instituciones educativas se destinaban exclusivamente a la preparación de los miembros de una élite cerrada para las posiciones sociales más altas. No obstante, para la mayor parte de la sociedad la educación empírica, que se llevaba a cabo a través del trabajo en grupo y se basaba en la cooperación entre aprendiz y artesano, era la forma más habitual de la enseñanza. Goodman resalta que, “en general la educación experiencial se aproxima más a la esencia del aprendizaje que la enseñanza sistemática. Para los jóvenes, adquiere mayor importancia la experiencia directa de la causa y del efecto que un proceso pedagógico” (1969:1).

Para apoyar la eficacia de la enseñanza empírica el autor utiliza como ejemplo la adquisición de la lengua materna. Se trata de un trabajo intelectual ingenuo realizado por cada niño que a través de la acción aprende el lenguaje por sí mismo. Goodman señala, “el niño participa en las conversaciones, los demás hablan con él y le prestan atención, experimenta sin ningún esfuerzo con los sonidos de la lengua y así aprende lo agradable que es poder comunicarse con los demás” (1969:6). Sin embargo, el aprendizaje que parte de la observación, de la imitación y de las preguntas se limita a los primeros cuatro años de la vida de un niño y, después de esa edad, la libre exploración e investigación están casi prohibidas. Según revela Emma Goldman en su artículo “The social importance of the modern school” dicha prohibición resulta bastante lógica:

El proceso de degradación de un ser humano se debe iniciar con una edad muy temprana porque en ese momento el cerebro del ser humano es más flexible al igual que los acróbatas que con el fin de adquirir habilidades en sus músculos comienzan a entrenarse cuando los músculos todavía están flexibles.

Goldman manifiesta que la percepción de que el saber solo se puede adquirir en la escuela a través de doma sistemática y que el tiempo dedicado a la escuela es el único período en el que este es posible obtenerse, es por sí sola tan exorbitante que constituye un argumento suficiente para condenar al sistema educativo como arbitrario e inútil.

El alejamiento de la formación empírica fomenta el dualismo tradicional de la mente y el cuerpo convirtiendo a los niños en meros receptores de información teórica la cual carece de utilidad práctica. Tal y como explica Paul Goodman (1969), mediante la larga estancia escolar para luego integrarse al mercado laboral los niños se retiran del mundo de los adultos y se alejan de los problemas reales de la sociedad. Esta pérdida de contacto entre los adultos y la juventud tiene como resultado la brecha generacional. Por un lado, los adultos consideran que los jóvenes hasta que concluyan la formación formal no son capaces de asumir responsabilidades y, por otro lado, esta postura produce sentimientos de aversión a los jóvenes. Así que, aparte del mundo de “ancianos”, se desarrolla la subcultura de los jóvenes.

Adicionalmente, los elementos implícitos de la educación formal como las notas y los exámenes, junto con las demandas de los padres, promueven sentimientos de culpa en los niños no sobresalientes cuya función principal es perjudicar el desarrollo de una personalidad independiente. La relación de poder entre profesor y alumno, es decir, la disciplina impuesta provoca, al igual que el castigo, miedo y el miedo produce hostilidad. El estricto control del niño es perjudicial y daña el crecimiento espiritual sano. Estas prácticas no ayudan a los niños a desarrollar un pensamiento complejo y crítico y, por tanto, normalmente no son capaces de elegir o decidir por sí mismo y están en la posición de tener que hacer lo que las otras personas decidan para ellos.

Sobre esta temática insistió también Iván Illich (1976) especificando que el sistema educativo sirve para crear personas que dependen de las instituciones y de los expertos. Illich en su libro *Deschooling Society* afirma:

Everywhere the hidden curriculum of schooling initiates the citizen to the myth that bureaucracies guided by scientific knowledge are efficient and benevolent. Everywhere this same curriculum instills in the pupil the myth that increased production will provide a better life. And everywhere it develops the habit of self-defeating consumption of services and alienating production, the tolerance for institutional dependence, and the recognition of institutional rankings. The hidden curriculum of school does all this in spite of contrary efforts undertaken by teachers and no matter what ideology prevails(1970:32).

Según su parecer, los métodos educativos que se utilizaron tanto el siglo XIX como el siglo XX, se dedicaban a la formación de una población que podía ser manipulada por las instituciones dominantes. La sociedad actual que se orienta al consumo necesita personalidades dependientes de los consejos de los expertos. El autor argumenta:

Once people have the idea schooled into them that values can be produced and measured, they tend to accept all kinds of rankings. There is a scale for the development of nations, another for the intelligence of babies, and even progress toward peace can be calculated according to body count. In a schooled world the road to happiness is paved with a consumer's index. (1970:19)

La escuela, por lo tanto, prepara a la gente para esta sociedad asumiendo la responsabilidad de crear “niños completos”. De igual modo, en los colegios se argumenta que hay una manera hábil y adecuada para adquirir conocimiento y que la enseñanza se debe delegar a expertos que tienen conocimientos especializados.

Como consecuencia esta dependencia crea una forma de alienación destruyendo la capacidad de las personas a actuar. La acción ya no pertenece al hombre, sino al experto y a las instituciones. Las clases populares, en cambio, aprenden a creer que al estudiar en las escuelas formales se les ofrece la oportunidad de subir en la escala social y consideran que es su talento personal el que garantizará su éxito en la formación formal. Consecuentemente, estos están dispuestos a apoyarla educación escolar en base de esta creencia. Illich señala que:

Curriculum has always been used to assign social rank. At times it could be prenatal: karma ascribes you to a caste and lineage to the aristocracy. [...] Universal schooling was meant to detach role assignment from personal life history: it was meant to give everybody an equal chance to any office. Even now many people wrongly believe that school ensures the dependence of public trust on relevant learning achievements. However, instead of equalizing chances, the school system has monopolized their distribution(1970:7).

No obstante, dado que las élites sociales siempre tendrán el privilegio de estudiar más que los pobres, la educación será simplemente una manera de confirmar la distancia social ya existente. Asimismo, el poder que recibe el sistema educativo tradicional implica dar forma a la conceptualización del pueblo de acuerdo con los intereses de la clase dominante (Illich, 1970). De hecho, la escuela afecta a los niveles de autoconcepto y autoimagen, puesto que la gente guiada por la escuela aprende a considerarse inteligente o ignorante, exitosa o fracasada.

El poder psicológico que ejerce la educación institucionalizada se convierte en un sistema, si tenemos en cuenta que la auto-percepción de los hombres depende directamente del reconocimiento y la capacidad de funcionar en un contexto social. Lo que aprenden los niños que abandonan la escuela es que esta, una institución democrática y amable, les ha dado todas las oportunidades pero aun así, ellos no gozaron de éxito. Los que más han fracasado no pueden dejar de reconocer su fracaso y llegar a la conclusión de que a partir de ahora no pueden hacer muchas cosas para poder seguir adelante. El rechazo de la escuela conduce a la obediencia, la apatía, la desesperación y el estancamiento social. Este proceso refuerza la autoridad de una clase social por encima de las demás. El sistema escolar principalmente defiende la opinión de que los que tienen más años de educación son mejores ciudadanos. Las clases populares aprenden a obedecer al liderazgo de los más educados, es decir, la clase dominante. Como también afirma Chomsky la escuela enseña a los jóvenes a apoyar los intereses de las personas que tienen la riqueza y el poder, de lo contrario se marginarán o se eliminarán del sistema (2001:267).

El educador y pedagogo brasileño Paulo Freire parece abrazar los mismos puntos de vista y formulaciones teóricas. En su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) discute como la educación es inseparable del poder y de la ideología de las fuerzas políticas dominantes. En las sociedades que se caracterizan por la injusticia y la explotación, es el poder que define los métodos, los programas, el contenido de la

educación, para que la cultura dominante sea interiorizada por las clases populares dominadas y para que se perpetúe la explotación y la opresión.

Desde el primer capítulo de su libro Freire revela el contraste entre los oprimidos y los opresores. Afirma que la violencia de los primeros deshumaniza a los oprimidos. Además que las élites gobernantes en su deseo de ganar convencen a las masas por medio de la manipulación a “ajustarse” a sus intereses/objetivos. Freire señala:

La manipulación se hace a través de toda la serie de mitos a que hicimos referencia. Entre ellos, uno más de especial importancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social. Movilidad que solo se hace posible en la medida en que las masas acepten los preceptos impuestos por la burguesía (1970:133).

Las clases dominantes cultivan el mito del “modelo” de la burguesía, presentando la idea de que si se quiere se puede “subir” a esta clase. “Injertan” así las personas con apetito para el éxito personal. Asimismo, imponen condiciones “de interés nacional” entre las clases dominantes y dominadas y favorecen a los líderes populistas que se limitan al paternalismo y a medidas para mejorar el bienestar social.

La fragmentación de los intereses de la gente en “reclamaciones de comunidades locales”, las “lecciones de ejercicio del poder” a las “élites” líderes locales, la evasión de conflictos de clase a través de la “armoniosa” coexistencia de capital-sindicalistas, la obligatoriedad del trabajo y la amenaza del desempleo y, en fin, la difamación de las luchas de los grupos sociales sostienen la minoría opresora en el poder. Según Freire este grupo social mantiene su posición debido a que está dividida:

Esta es otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora, tan antigua como la opresión misma. En la medida que las minorías, sometiendo a su dominio las mayorías, las oprimen, dividirlos y mantenerlos siempre divididos son condiciones indispensables para la continuidad de su poder. No pueden dejarse el lujo de aceptar la unificación de las masas populares, la cual significaría, indiscutiblemente una amenaza seria para su hegemonía(1970:127).

Se trata, por tanto, de una manipulación cultural que implica una forma de soberanía económica y política. Las élites imponen su propia visión del mundo y los valores de los opresores se convierten en modelos para los oprimidos, afectando así las instituciones educativas y la relación entre padres e hijos con el temor del pensamiento libre. En este contexto, el contenido del proceso educativo tiende a ser sin vida y petrificado transformando a los estudiantes en contenedores que llena el maestro:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenado los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (1970:51).

Este es el “concepto bancario de la educación”, donde el único espacio de actuación que se les permite a los alumnos es limitarse a recibir, registrar y guardarlos depósitos del maestro. En la “educación bancaria”, el conocimiento se contempla como un regalo de los que consideran a sí mismos titulares de conocimiento a los que valoran como ignorantes. La capacidad del “concepto bancario de la educación” de minimizar o anular el poder creativo de los estudiantes y reforzar su crédula sirve los intereses de los en poder, que ni quieren que se revele la realidad ni que se cambie el mundo. Estos tratan los estudiantes como casos individuales, como personas marginales que se desvían de las características generales de una sociedad buena, organizada y justa.

Dicho pedagogo, escribiendo bajo las conflictivas condiciones de dictaduras latinoamericanas en los 70, resalta que la liberación sólo puede lograrse a través de una educación de desconcierto la cual tiene como objetivo facilitar al subalterno a pensar en las causas de la opresión y lo conduce a la concienciación. Tal concienciación surge como resultado de una combinación de acción y observación que se han hecho en condiciones de aprendizaje libre y autónomo. Esta toma de conciencia lleva a la aclamación crítica de los oprimidos como sujetos que pueden contemplar y actuar sobre el mundo con el fin de cambiarlo. Es decir, las personas se dirigen a la emancipación y, por lo tanto, en el cambio de las estructuras sociales, descubren su capacidad crítica y las causas de la opresión. De esta forma, la

educación se convierte en un acto de libertad y en un proceso de liberación. Los oprimidos deben crear una pedagogía alternativa que sigue procedimientos diferentes a la enseñanza y el aprendizaje convencional. Una pedagogía que es, por un lado, actividad cultural y, por otro lado, entrenamiento para investigar la cultura dominante, para ponerla a prueba, a reconocer el poder de la persuasión y de la transformación. El tratamiento de la pedagogía de la liberación ayuda a los estudiantes a superar la comprensión fragmentaria del mundo, a participar y a llegar a un conocimiento completo y verdadero, es decir, dar lugar a la humanización que es el propósito del hombre.

Resumiendo las ideas señaladas anteriormente la aplicación de la formación sistemática a través de la escolarización constituye un proceso metódico con el fin de reproducir un pueblo dócil que apoyará los valores de la ideología dominante. El sistema educativo según los planteos teóricos consultados, resulta ser un mecanismo autoritario que promueve la disciplina a los aprendices y que reproduce las estructuras jerárquicas de la sociedad. La escuela aparece como una máquina de reproducción de manipulación ideológica que promueve la intensificación de las diferencias económicas, raciales, políticas, de género y de clase. Su principal preocupación es el éxito y reconocimiento personal a todo costo. El sistema que apoya la educación formal promueve valores morales como el decoro, la lealtad, el patriotismo, la uniformidad, la homogeneización y el patriarcado. Métodos asimilativos y etnocéntricos, tales como los festivales nacionales, los símbolos religiosos y la propaganda, constituyen las herramientas de la escuela para lograr la unidad nacional y un lavado de cerebro.

Muchos de los teóricos críticos hacia las prácticas de la educación formal no solo permanecieron involucrados en formulaciones teóricas, sino intentaron poner dichas ideas en práctica. Así ocurrió que después de la muerte de Francisco Ferrer, surgió un movimiento internacional para la educación libertaria, inspirado por su ejemplo. Las escuelas libertarias se basaban en el desarrollo de la auto-motivación de los niños, en sus derechos y dignidad con el propósito de formar personas autónomas e independientes. Es precisamente en ideas libertarias que se apoya la escuela de *Summerhill*, fundada por Alexander Sutherland Neil, y que sigue funcionando hasta la actualidad en Inglaterra. En *Summerhill* las asignaturas son opcionales, el aprendizaje se basa en el juego libre y las decisiones se toman en una asamblea donde enseñantes y aprendices tienen exactamente los mismos derechos. Neil afirmaba que nunca

intentaba infundir a los alumnos con sus creencias y prejuicios y que confiaba en el poder de la libertad para armar a la juventud en contra de los trucos, el fanatismo y toda clase de-ismos (2001:294). John Dewey, otro activista y teórico del campo, fundó una escuela laboratorio similar con el objetivo de conciliar el dualismo de la mente y el cuerpo (2001:161). En dicha escuela la experiencia consistía el medio principal de aprendizaje y los contenidos tradicionales de enseñanza fueron rechazados porque no se basaban en cultivar la curiosidad natural de los niños. Por otra parte, Iván Illich rechazaba el término escuela porque estimaba que a través de las escuelas los jóvenes aprendían que necesitaran de una institución para liberarse. Por tanto, sugiere que la verdadera autonomía no se puede lograr mediante ninguna institución proponiendo el reemplazo de estas por una serie de servicios.

En realidad las diferentes propuestas educativas resultan completas y complejas y sus convenientes e inconvenientes se han investigado y discutido extensamente a lo largo del siglo XX. Su punto común es que al hombre se percibe como un ser social que está destinado a vivir en un contexto social. La educación, tanto como la formación de principios éticos, la conciencia social y percepción política no se puede lograr por separado del concepto de la sociedad. En palabras de Errico Malatesta:

It is obvious that individuals must work together in order to lead a fully human life. And so, “[h]aving to join with others humans” the individual has three options: he [or she] must submit to the will of others (be enslaved) or subject others to his will (be in authority) or live with others in fraternal agreement in the interests of the greatest good of all (be an associate). Nobody can escape from this necessity (1993:85).

Así, aspiran a una mejor educación a través de la cual se fomentaría el tercer tipo de organización de la vida social que describe Errico Malatesta. Según estos proyectos educativos toda asignatura debería formar parte de este intento.

En este sentido, la materia que más específicamente nos interesa en el presente trabajo, es decir, la adquisición de las lenguas, otorga especial importancia ya que contribuye al aumento del entendimiento mutuo entre los pueblos a través de la utilización de la diversidad lingüística y cultural. En palabras de Ian Tudor (1996) “Desde una perspectiva humanista, el aprendizaje de una lengua es considerado como una actividad que involucra a los estudiantes como seres humanos complejos, no

simplemente como aprendices de una lengua”. Sin embargo, observamos que el aprendizaje de lenguas no se ha mantenido intacto de las prácticas educativas expuestas anteriormente. Desde el siglo XVII hasta los años 40 del siglo XX el método de gramática-traducción o clásica era la que predominaba en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho enfoque contemplaba el lenguaje como un catálogo de palabras y un conjunto de estructuras gramaticales, de manera que, el léxico se presentaba en forma de listas con la palabra equivalente en la lengua materna y los fenómenos formales se enseñaban utilizando como punto de partida las reglas gramaticales de la primera lengua presentando los equivalentes en la lengua meta. Bajo este método se ha implementado perfectamente durante mucho tiempo lo que Paulo Freire denominó como educación bancaria. Según esta percepción de la pedagogía, el alumno no puede aportar nada en el proceso enseñanza/aprendizaje y su papel se limita en la memorización de los datos que proviene exclusivamente del profesor. Este protagoniza el proceso con autoridad absoluta: elige los contenidos y los explica, corrige los errores y clasifica a los discentes. Como resultado, no solo se descuidaban en su totalidad los objetivos de aprendizaje, sino también limitaban el crecimiento personal y social de los aprendices. La concentración en la lengua escrita hacía que se ignoraran los demás componentes de lengua y, por tanto, el aprendizaje o se lograba lentamente o se conseguía parcialmente (Fernandez, 2009). Además, la exclusión del conocimiento previo del alumno junto con la evaluación sumativa influía negativamente la motivación y el filtro afectivo de los estudiantes que ahora ya se reconocen como factores imprescindibles para alcanzar un aprendizaje satisfactorio. Simultáneamente, puesto que los alumnos no pueden tomar iniciativas y no se les dotan las herramientas mediante las cuales podrían llegar solos al aprendizaje, no son capaces de desarrollar procesos cognitivos complejos degradando de esta manera su intelecto y permaneciendo siempre dependientes de los especialistas, en este caso, los enseñantes.

No obstante, incluso después de la aparición de la psicolingüística en el siglo XX, los métodos que nacieron a partir de las diferentes teorías de la adquisición de la lengua materna mantuvieron muchas de las características del método anterior. De la escuela conductista que apareció en los años 20 emergieron los métodos denominados audiolingual, en EE.UU. y situacional, en Gran Bretaña (Fernandez, 2009). Aunque a partir del método audiolingual se evita la lengua materna en el aula y la destreza oral otorga importancia, la estrategia de aprendizaje se basa en la

repetición mediante la cual se busca la automatización de la respuesta. El diálogo se repite hasta memorizarlo, para luego representarlo cuidando la pronunciación y la entonación. Después se presentan aisladas las estructuras relevantes del diálogo y se vuelcan sus constituyentes en tablas de sustitución con las diferentes unidades de cada clase distribucional añadidas en columna. A continuación, vienen los ejercicios de repetición mecánica y demás, con el objetivo de facilitar la fijación del hábito estructural correspondiente. El profesor sirve como modelo, director y corrector severo. El método situacional hace hincapié en el uso de situaciones ilustrativas (viñetas, fotos, etc.) que sirven de marco al diálogo en el que se presentan estructuras y léxico. Se espera que la situación representada en las ilustraciones permita deducir el significado de palabras y estructuras. Aun así, en la práctica se limitó en el empleo de gestos, realía y material didáctico (Fernandez, 2009).

Del mismo modo el método natural que surge de las teorías innatistas que parten de las ideas propugnadas de Noam Chomsky aunque da prioridad a la lengua meta, las destrezas orales y la inducción, insiste en prácticas como las de repetición y memorización y el profesor sigue siendo el centro de la enseñanza (Fernandez, 2009). El método de respuesta física total desarrollado por J.Asher (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008), que es el primero que nace a partir de las teorías cognitivas en los años 70, mantiene el elemento de memorización y es de corto alcance porque aunque sería ingenioso para enseñar el imperativo, su uso se limita a esto y no conlleva más aplicaciones (Fernandez, 2009).

Como se ha descrito anteriormente el mantenimiento de las estructuras jerárquicas de la sociedad se consigue por un lado, a través de los métodos de enseñanza y, por otro lado, a través de los contenidos y materiales didácticos. Los últimos 30 años con la aparición de una visión más holística y comunicativa del aprendizaje de idiomas se ha observado un cambio significativo en la metodología de enseñanza de lenguas. Esta nueva tendencia en la metodología ha sustituido valores como la autoridad, el poder, la competencia, el individualismo, el prestigio que se transmitían por los métodos tradicionales por valores como la colaboración, la autonomía personal y la generosidad (Llovet y Cerrolaza, 2010:131).

En concreto, la teoría del interaccionismo cuyo representante principal es Lev Semenovich Vigotski gana popularidad a partir de los años 80. Dicha teoría reconoce que la sociedad desempeña un papel fundamental en el desarrollo del

individuo. Como leemos en el *Diccionario de términos clave de ELE*(2008) sobre el interaccionismo:

Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (2008).

De esta teoría psicolingüística brotan el método comunicativo y el aprendizaje cooperativo que realmente han producido un cambio hacia por un lado un aprendizaje más eficiente y, por otro lado, el desarrollo de los aprendices como seres sociales. En cuanto a las competencias meramente lingüísticas, la innovación que ha aportado el método comunicativo se encuentra en el hecho que contempla la lengua como un todo. Todos los componentes del lenguaje se deben trabajar de forma integrada para llegar a cumplir el objetivo primordial del aprendizaje que la misma lengua demanda a partir de su naturaleza, la comunicación. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo dando énfasis a la interacción entre iguales, se ha observado que: “En la práctica didáctica”, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, “estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas” (2008).

Ahora, centrándonos en las competencias sociales, estas dos aproximaciones educativas, es decir, el método comunicativo y el aprendizaje cooperativo, han promovido el componente social en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, el método comunicativo introduce las competencias generales. Así, el objetivo didáctico ya no son solamente las partes estructurales del lenguaje, sino también el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Estos aparte de ofrecer al alumno una imagen integrada de la cultura meta contribuyen también al cultivo de los discentes como seres sociales. Además, los conocimientos previos de los alumnos que provienen de la experiencia se involucran en el aprendizaje como punto de partida para construir el conocimiento nuevo. Al emplear el método, los aprendices no son tratados como seres pasivos, al contrario, se

analizan sus necesidades y se tienen en cuenta sus expectativas. Asimismo, según esta concepción de la lengua, dotar al alumno con herramientas para que pueda desarrollar autonomía en su aprendizaje adquiere importancia. De esta manera, los alumnos pueden ser conscientes en cada momento de qué están aprendiendo, de por qué y de cuál es la mejor manera de hacer lo, según su estilo de aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo tomando como punto de partida que las personas aprenden y dan sentido al mundo a través de sus interacciones sociales se basa en la organización del grupo de estudiantes en pequeños equipos de trabajo. A través de la interdependencia positiva entre los alumnos se reduce la competitividad. Según se revela en *Cooperación como condición social de aprendizaje* (2010):

En un sistema competitivo sólo unos pocos tienen esa oportunidad y frecuentemente estos mismos pocos, una y otra vez, pueden ser los ganadores ¿Cuál es la actitud de los perdedores? Algunos se apartan, se retiran mentalmente de la escuela; otros, frustrados, se vuelven agresivos; otros hacen trampas porque, si sobresalir es lo importante, los medios son menos importantes que el fin (Yelon&Weinstein, 1988:357 citado en Suárez Guerrero, 2010: 48)

Esta afirmación que concierne el sistema escolar se puede aplicar en otros sectores sociales como el laboral y el interpersonal. Además, de una tabla que encontramos en el mismo libro surgen ventajas de índole social como: favorecimiento de la ética de cooperación, modificación de actitudes, superación de estereotipos sociales, reconocimiento del otro, incremento de la inteligencia inter e intrapersonal etc.

Consecuentemente, de lo revelado anteriormente, desprendemos que a través del empleo de estas dos aproximaciones de enseñanza los aprendices toman un papel activo, cultivan su pensamiento crítico, disminuyen su dependencia de los expertos y llegan a tener confianza en sus propias habilidades. De este modo el aula se vuelve en un microcosmo de la sociedad y los estudiantes pueden aplicar las capacidades adquiridas en otros sectores de la vida social.

Sin embargo, aunque este avance en la metodología de la enseñanza de lenguas nos parece importante porque ha dado lugar a valores que se acercan más a una organización de la vida social que la impregna la fraternidad y la solidaridad evitando así la explotación de humano a humano, consideramos que dicho progreso

no está en concordancia con los contenidos. Estos constituyen uno de los componentes esenciales de un currículo. Aunque en los programas de enseñanza de español se incluyen contenidos gramaticales, léxicos y funcionales no se ha procurado la inclusión de contenidos exclusivamente sociales que tendrían como objetivo la concientización de los alumnos, es decir, les ayudarían a identificar las contradicciones sociales y políticas y romper con la ideología establecida y opresiva. Incluso cuando en el currículo se abarcan temas socioculturales se caracterizan por neutralidad y no profundizan en las razones de la perpetuación de un sistema social jerárquico.

Opinamos que para lograr el fortalecimiento de la conciencia social de nuestro alumnado sería necesario combinar el espíritu social de las nuevas metodologías con unos contenidos que “irían al grano”, es decir, revelarían de forma explícita las razones que provocan los problemas sociales que conciernen a gran parte de la población mundial. Pensando que la clase representa una microsociedad consideramos que deberíamos hacer uso de todos los aspectos de la enseñanza para promover la capacidad del pensamiento crítico. En opinión de Savater citado en Llovet y Cerrolaza:

La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de persona frente a otras, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible, pero que se considera preferible a los demás. Nótese que esto es igualmente cierto cuando es el Estado el que educa y cuando la educación la lleva a cabo una secta religiosa, una comuna o un “emboscado” jungeriano, solitario y disidente. Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir, escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: (...) De modo que la cuestión educativa no es “neutralidad-partidismo”, sino establecer qué partido vamos a tomar (2010:131).

En el caso de la propuesta didáctica aquí presentada pretendemos cofrontar la problemática anteriormente descrita, es decir, la ausencia de contenidos en la enseñanza de español diseñados a concienciar a los alumnos de una forma duradera

acerca de los problemas sociales. Para la elaboración de esta aprovechamos el uso de largometrajes como fuente para confrontar temas sociales a partir de los cuales se diseñarían las actividades de la propuesta didáctica. En el siguiente apartado, se argumenta la importancia del cine como instrumento didáctico enfatizando su representatividad verosímil de una realidad social, cultural y/o política.

2.2. El cine como recurso didáctico

La elección de material visual como materia prima para la propuesta aquí elaborada tiene que ver con la importancia de la motivación, ya que es ampliamente aceptado que constituye un factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según señalan Decy y Ryan (2000), la motivación facilita una actitud activa y comprometida que coayuda al mantenimiento del esfuerzo y de la dedicación, necesarios para el aprendizaje. Además, promueve la asimilación y el desarrollo de las habilidades y favorece el sentimiento de competencia. Así, distinguen entre lo que categorizan como motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior mientras que en la intrínseca el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008). Los mismos autores (2000) añaden que la motivación intrínseca promueve la autonomía, el sentimiento de competencia, la curiosidad y el deseo de asumir desafíos. Asimismo, indican que cuanto más autónoma es la motivación mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor la calidad del aprendizaje.

Como consecuencia, opinamos que el cine se convierte en un valioso recurso pedagógico exactamente porque logra despertar el interés intrínseco de los discentes y, por consiguiente, adelanta los factores favorables, mencionados anteriormente. Asimismo, la combinación de la vista y del oído hacen que el cine se destaque como soporte en comparación con otras herramientas didácticas. Como se revela en la investigación “Enseñar cultura a través del cine español” (2007), de Linda D. Hadley-Miller se han elaborado investigaciones acerca de las funciones del cerebro que dan a conocer que el hemisferio izquierdo se dedica más a la deducción de material oral y escrito mientras que el hemisferio derecho se usa para tareas visuales e intuitivas, especialmente las imágenes y los sonidos de las películas. Para la visualización de un largometraje entonces, y su mejor comprensión, se deben utilizar sinérgicamente ambas partes del cerebro y, por esta razón, se considera que las ideas abstractas y los nuevos contenidos son más fáciles de aprender cuando usamos un medio de comunicación que incluye componentes verbales tanto como el visuales. Según lo presenta Jaime Corpas:

Es un soporte muy cercano para los alumnos. En general, los alumnos más jóvenes están hoy en día menos acostumbrados a leer que a recibir información a través de imágenes (cine, vídeo, Internet, televisión). Tienen una predisposición muy positiva hacia todo lo visual (2000:786).

Asimismo, Myriam Criado considera que, “La gran mayoría de nuestros/as alumnos/as ha crecido en un ambiente donde la tecnología y los medios audiovisuales han sido centrales en el desarrollo de su educación personal. Se habla de que las nuevas generaciones son fotocéntricas” (2009:2). Además, ver películas en la mayoría de los casos es algo que la juventud contemporánea suele hacer en su tiempo libre y, por tanto, se prevé que los estudiantes contemplan el visionado de un largometraje como actividad agradable. Otro factor que convierte el cine en un recurso motivador es que a través del análisis cinematográfico el alumno deja de ser un receptor pasivo de información lingüística y prevee como sus conocimientos se pueden aplicar en la vida real y en situaciones comunicativas completas. Así, se rompe la monotonía y el estudiante aprende cosas que sería difícil aprender utilizando exclusivamente los libros del texto. Aunque el cine no deja de ser un instrumento provechoso en condiciones de inmersión lingüística, no obstante, valoramos que llevar la vida real al aula otorga mayor importancia para los alumnos que están en una situación de no-inmersión.

Asimismo, destacamos el cine como herramienta didáctica porque mediante su empleo no descuidamos ningún componente de la lengua ya sea lingüístico o cultural, al contrario, estos se pueden trabajar de una forma integrada hacia el objetivo primordial de la enseñanza-aprendizaje, que es la comunicación. La visión holística de la enseñanza del lenguaje hace que los discentes se sientan igual de competentes en todos los aspectos de esta. De otro modo, el aprendizaje se perjudicaría porque se rompería el continuo de la competencia comunicativa y, por tanto, los estudiantes se sentirían ineficaces algo que afectaría el factor emotivo en la enseñanza.

Las películas ofrecen por lo general un contexto comunicativo a partir del cual resulta apropiado introducir y practicar tanto los fenómenos gramaticales como el nuevo vocabulario de una forma interesante y beneficiosa para los aprendices. Partiendo de esta idea, la gramática, entonces, no se puede contemplar como un conjunto de reglas que se refieren a estructuras de sintaxis y morfología, sino como

una herramienta útil para conseguir objetivos comunicativos a través de actividades que incorporen de manera creativa las destrezas comunicativas. Asimismo, el léxico debe seguir la misma línea, es decir, los aprendientes deberían adquirir el nuevo vocabulario de forma contextualizada sin tener que memorizar listas de palabras como sucedía en los métodos tradicionales. Además, puesto que normalmente para los alumnos ambas competencias constituyen las que más dificultad conllevan, tenemos que hacerles conscientes de su utilidad comunicativa para evitar la desmotivación que les puede provocar un uso abstracto de estas (Vizcaíno, 2007). Las películas ofrecen el contexto comunicativo a partir del cual se pueden introducir y practicar tanto los fenómenos gramaticales como el nuevo vocabulario de una forma interesante y beneficiosa para los aprendices.

Por otra parte, hoy en día el valor de la enseñanza de la cultura en el aprendizaje del español como lengua extranjera goza de amplia aceptación porque la producción de mensajes verbales correctos, aunque imprescindible, no garantiza una comunicación efectiva y satisfactoria. Para esta se deberían incluir también factores prioritarios como los componentes culturales. Lengua y cultura constituyen un conjunto inseparable. La lengua es cultura y la cultura comunicación (Rivero, 2002). Opinamos que enseñar simultáneamente lengua y cultura es la forma mediante la cual los discentes pueden llegar al conocimiento eficiente de la lengua meta. Resulta apropiada la definición de la cultura en el artículo “La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses” de Antonio Gutiérrez Rivero:

Por tanto pensamos que dentro de la cultura podemos incluir muchos elementos que constituyen el acervo de todo un pueblo y dentro de esa cultura cabe todo, desde la gastronomía, las fiestas y las tradiciones, hasta el pasado, el presente y el futuro de un país, la forma de ser de sus habitantes, la manera en que hacen las cosas, todo ello se puede considerar cultura. “Y además de lo que se considera cultura oficial está la cultura extraoficial, lo que algunos llaman la cultura “con minúscula”, es decir lo popular, todo lo que se deriva de los hábitos de una población y que repercuten en la vida cotidiana” (Bueso Fernández y Vázquez Fernández, 1999: 63-92). Y dentro de la cultura de un pueblo tenemos que incluir los parámetros de comportamiento de sus individuos, eso que llamamos idiosincrasia y que es la forma de actuar de los individuos de un grupo humano ante determinadas situaciones (2002:406).

Linda D. Hadley-Miller, con el objetivo de ofrecer a los docentes una definición bien establecida del concepto de cultura, distingue entre cultura con C mayúscula que consiste en la historia, la política, la religión, la geografía, la literatura, el arte, la filosofía, la danza, la música y cultura con c minúscula que compone las creencias, las costumbres, los gestos y los ritmos diarios (2007:24). En consecuencia, centrándonos más, en la cultura con mayúscula, que constituye el tipo de cultura que pretendemos introducir a través de esta propuesta didáctica, nos parece muy pertinente lo que Myriam Criado afirma en su artículo “El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE”:

El contenido de estas clases no se centra meramente en la historia de España sino que responde a un concepto más complejo e interdisciplinario de esta asignatura donde se entremezcla el estudio de la historia, la sociología, la antropología, la economía, la literatura y, además, se introducen artefactos pertenecientes a la cultura de masas como la prensa, la música, el cine, los anuncios publicitarios, los documentales, etc.

Este cambio responde a la toma de conciencia de que el aprendizaje de la cultura de un país no puede limitarse a la memorización de datos y fechas, ya que ese tipo de conocimiento es temporal y, además, es percibido por el/la alumno/a como un listado de eventos inconexos y no como partes esenciales del rompecabezas que compone una cultura nacional. El nuevo modelo interdisciplinario intenta que el estudiante desarrolle una comprensión más profunda y duradera (lo que se denomina en inglés *enduringunderstanding*). Este conocimiento implica un cambio de valores, de actitud y de comportamiento en el/la estudiante y, a la larga, induce a la acción (2002:2).

La combinación de la afirmación anterior con el papel humanizante que el cine puede jugar a la hora de enseñar, constituye otra razón por la cual consideramos que radica la importancia de que el cine forme parte de nuestra propuesta didáctica. Como hemos visto en el apartado anterior, Paulo Freire habla de la deshumanización que los grupos de dominación económica quieren imponer al mundo mutilando el destino del hombre hacia la compasión de humano a humano. El cine puede, en cierto modo, aniquilar este proceso puesto que siendo una forma de arte mantiene su esencialidad humanista. Las obras cinematográficas inducen a los espectadores a

reflexionar sobre asuntos humanos, sobre las luchas sociales y las transformaciones históricas y hacerse más sensibles y conscientes de procesos sociales, culturales e históricos. Al servicio de esta meta, existe una variedad de largometrajes que podrían ser considerados útiles para el aprendizaje múltiple de ELE.

Nosotros, a través de la intervención didáctica propuesta en el presente documento, procuramos aprovechar de los méritos del cine como un medio que se presta para cultivar la educación ética (Ontoria Peña, 2007). Puesto que hay partes de la historia mundial que no se enseñan o se trata de una enseñanza subjetiva y superficial, aspiramos a la recuperación de la memoria histórica a través de un largometraje que ofrece la oportunidad a los aprendientes de conocer estos hechos del pasado español para comprender y hacer un análisis crítico del presente. El objetivo principal es que los alumnos, a partir de la película *Libertarias* (1996), observen diferentes realidades, profundicen en un movimiento social y político que todavía sobrevive, observen tipos de organización distintos de lo que conocen, aprendan sobre las luchas sociales y perciban que existen alternativas. Al llevar acabo la propuesta didáctica, esperamos que los alumnos lleguen a cuestionar el concepto de la cultura dominante y ponerla a prueba.

3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

3.1. Contextualización

3.1.1. Presentación de la propuesta

La presente propuesta didáctica se destina a un grupo de 12 alumnos griegos de edades comprendidas entre los 18 y 30 años que realizan un curso semestral de Lengua y Cultura españolas en un centro de lenguas privado de Atenas. En el Curso de Lengua y Cultura españolas los estudiantes pueden elegir cinco entre una oferta de nueve asignaturas cuyos contenidos se articulan en torno a temas como Expresión escrita, Vocabulario, Expresión oral, Literatura española, Literatura y cultura Hispanoamericana, Historia y Arte español. Se ofrecen niveles muy variados, que en cada curso se adaptarán a las necesidades concretas del nivel de competencia que los estudiantes demuestren en las pruebas clasificatorias.

La unidad didáctica elaborada en este trabajo forma parte de la asignatura *Cine español* que el grupo meta ha elegido entre las nueve asignaturas ofrecidas. La competencia lingüística de los alumnos seleccionada para la realización de esta materia parte de un nivel C1 según el MCER (2002). La asignatura consiste en la proyección de 5 películas en un tiempo extrascolar y sus correspondientes explotaciones didácticas. Cada película representa diferentes períodos de la historia contemporánea española e incorpora distintos objetivos de aprendizaje.

En este punto nos gustaría resaltar que aunque en el presente documento fijamos como objeto de estudio la película *Libertarias* (1996), a la cual nos referiremos detalladamente más adelante, en un futuro nos gustaría profundizar en el diseño de materiales didácticos a partir de los demás largometrajes que forman parte de la asignatura *Cine Español* con el fin de ofrecer a los profesionales y a los alumnos de ELE las herramientas para llevar a cabo la materia completa. A continuación, se presentarán de forma breve tanto los contenidos como la distribución temporal de la asignatura.

El ciclo de la materia empieza con la película *Libertarias* (1996) y la Guerra Civil que ha marcado la década de los años 30 en España. El segundo largometraje que se proyectará es *El espíritu de la colmena* (1973). A través del aprovechamiento del simbolismo que caracteriza la película (p.ej. el paisaje vacío estéril representa el aislamiento de España durante los primeros años del régimen Franquista, la colmena

es una alusión a la sociedad ordenada, organizada pero carente de cualquier imaginación bajo el franquismo, etc.) los alumnos tendrán la posibilidad de conocer la situación social de España después de la Guerra Civil y, concretamente, en los principios de los años 40. La materia sigue con *Bienvenido, Mister Marshall* (1953) que mediante la sátira y la crítica representa las condiciones sociales en la España de los 50. La película retrata el inicial aperturismo del régimen franquista hacia los Estados Unidos. Simultáneamente comenta la política externa de los Estados Unidos en los años después de la Segunda Guerra Mundial que a través del Plan Marshall del cual al final España se excluyó pretende reconstruir la Europa Occidental. El penúltimo largometraje en presentarse sería *Asignatura pendiente* (1977). La película invita a los espectadores a ver los últimos momentos de la dictadura de Franco y los primeros meses de la Transición centrándose en la lógica del comunismo reformista español que pretende insertarse en la nueva normalidad democrática española. La asignatura se concluye con el filme *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) que se ubica en los años 80 cuando ya se finaliza la censura y predomina un sentimiento generalizado de enterrar todo lo franquista. La película documenta la escena punk-libertaria postfranquista que se denominó Movida Madrileña. Las fichas técnicas de las películas se pueden encontrar en el Anexo I.

La materia *Cine español* es semanal y para el estudio de cada largometraje se dedicarán 4 sesiones de 80 minutos. La primera sesión se realizará antes de visualizar la película con el objetivo de preparar el alumnado para el mejor entendimiento de esta. Después de este primer acercamiento se invita a los alumnos a ver la película como actividad extraescolar. La visualización de esta se llevará a cabo unos días más tarde durante la misma semana en la cual se desarrolló la primera sesión intentando así mantener la atención de los alumnos. Se reparten preguntas a los alumnos para contestar en plenaria de forma oral antes y después del visionado. En la proyección del largometraje no solo se invita a los alumnos del curso *Cine Español* sino cada estudiante de español del centro de lenguas. De esta manera, los discentes de todos los niveles lingüísticos pueden beneficiarse del visionado de la película para satisfacer sus necesidades específicas. La segunda y la tercera sesiones se dedican a la explotación de la película a través de actividades didácticas. Finalmente, la cuarta sesión se ofrece para la presentación de los proyectos finales de los alumnos.

En cuanto a los recursos técnicos, nos gustaría añadir que el centro cuenta con una sala de proyecciones. Además, el centro dispone de 7 ordenadores portátiles que

los alumnos pueden utilizar durante las sesiones didácticas. El inmobiliario del aula donde se realiza la asignatura es flexible y se puede mover según las exigencias de las diferentes actividades.

Con respeto a la película *Libertarias*² (1996), de Vicente Aranda en la cual se basa la secuencia de actividades diseñada para el presente trabajo se desarrolla en los primeros días de la Guerra Civil española. Las primeras escenas presentan el estallido de la revolución en Vic, localidad cercana a Barcelona. Unas monjas huyen del convento antes de que sea expropiado por los revolucionarios. María, una novicia, se refugia en un burdel, donde irrumpen unas milicianas con la intención de liberar a las prostitutas. María se une a las milicianas y participará en la lucha armada. En nombre de la libertad, las mujeres libran su propia batalla para unirse a los hombres en la lucha armada.

La propuesta didáctica aquí presentada se ha elaborado con el propósito de desarrollar las habilidades sociales del alumnado mejorando simultáneamente su capacidad lingüística mediante las siguientes pautas didácticas:

- ❖ La utilización de un largometraje como muestra auténtica y real de la lengua, cultura e historia española.
- ❖ El empleo de fundamentos metodológicos que favorecen el aprendizaje de la lengua y que promueven valores sociales como la colaboración, la generosidad, la autonomía personal, la responsabilidad personal y la fraternidad.
- ❖ El diseño de actividades que involucran de forma contextualizada e integrada las competencias lingüísticas y generales.
- ❖ El empleo de contenidos que benefician el desarrollo social y crítico de los alumnos.

² Ficha técnica(para más información ver Anexo I): Título: *Libertarias* Año: 1996 Duración: 124 min. País: España Director: Vicente Aranda Guión: Antonio Rabinad& Vicente Aranda Reparto:Ariadna Gil, Victoria Abril, Ana Belén, Jorge Sanz, Loles León, Miguel Bosé, Laura Maña, Blanca Apilánez, Azucena De La Fuente, José Sancho, Yäel Be, María Galiana, Antonio Dechent, Manuel de Blas, Joan Crosas, Alex Cox, Claudia Gravi, Paco Bas, Patricia Vico, María Pujalte.

A continuación, con el fin de ofrecer al lector una idea general de la secuencia de actividades, destrezas y contenidos de la propuesta didáctica que se explicarán también de forma más detallada en el capítulo 3, presentamos la siguiente tabla:

Título	!Libertarias!				
Nivel	C1				
Contenidos	<p>Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dar una opinión -Posicionarse a favor o en contra -Expresar acuerdo/desacuerdo -Presentar un contraargumento -Ver y entender una película -Opinar sobre los sucesos de ella -Extraer información relevante de textos escritos 	<p>Gramaticales y léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Léxico del campo de la política -Oraciones adversativas 	<p>Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acercar se a los acontecimientos de la Guerra Civil española (en especial de la región de Cataluña) -Acercarse a los problemas sociales actuales de diferentes países - Acercarse al género documental 		
Duración total	80 minutos				
Secuencia de actividades					
Objetivos de aprendizaje	Actividad	Materiales	Dinámica	Destrezas	Tiempo
Despertar el interés de los alumnos acerca del contenido de la película	<p>¡Corre que te miro!</p> <p>Los alumnos ven la película en velocidad rápida menos el final. Deben adivinar el género, el lugar, el tema y los principales protagonistas.</p>	Película, Anexo I	En plenaria	EO,CV	5´
Adquirir vocabulario nuevo Utilizar y gestionar los recursos de aprendizaje Cooperar en grupo Promover la negociación de significados Fomentar la interacción oral	<p>¡Aficionario!</p> <p>Los alumnos se dividen en 4 grupos de 3 personas. Cada grupo debe definir 4 términos diferentes sacados de la película y relacionados con la política. Después de entender el significado de los vocablos, deben añadir su definición en Wictionary.</p>	Ordenadores con conexión a internet Diccionarios monolingües online Sitios web	En grupo	CL,IO,EE	40´

Reforzar la autonomía del alumnado		adicionales			
Adquirir conocimiento sociocultural Ser capaz de recomponer un texto Fomentar la comprensión lectora Fomentar la interacción oral Promover la negociación de significados Reforzar la autonomía del alumnado	¡Historia Saltarina! Después de la realización de una “lluvia de ideas” donde se invita a los alumnos a compartir cualquier conocimiento acerca de la Guerra Civil española, se les reparte a los alumnos un texto desordenado con los sucesos de la Guerra. Los alumnos en parejas deben ordenar el texto.	Anexos II, III	En plenaria En parejas	CL,IO,EO	30´
Fomentar la comprensión audiovisual	¡Quién dijo qué! Se les reparte a los alumnos una parrilla con citas sacadas de la película con los personajes correspondientes. Los alumnos deben relacionar las citas con los personajes.	Anexo IV	Individual En parejas	CA, EO, CE	10´
Familiarizarse con la estructura del cine documental Capacitar a los alumnos para la realización del producto final	¡Ordenación! Tras ver un pequeño fragmento del documental <i>Vivir la Utopía</i> (1997) se realiza una “lluvia de ideas” acerca de la estructura de un documental. Después se les reparte a los alumnos una hoja con 6 fragmentos desordenados con los pasos para crear un documental. Los alumnos deben ordenar los pasos.	Anexo V Fragmento del documental <i>Vivir la Utopía</i> (1997)	En plenaria En parejas	CA, CL, EO	20´

<p>Defender una postura Argumentar y contraargumentar Expresar opiniones Reflexionar sobre la estructura de la lengua Fomentar la interacción oral Promover la negociación de significados</p>	<p>¡Defende su postura! Tras realizar una “lluvia de ideas” acerca de qué características conlleva el hecho de discutir, se proyectan las partes de la película que tienen que ver con la participación de las mujeres en la Guerra. Después de esto, los alumnos se dividen en grupos y cada miembro del grupo debe defender la postura del personaje que le toque: Pilar, María, Durruti, Ponente de Mujeres Libres.</p>	<p>Fragmentos de la película</p>	<p>En plenaria En grupo</p>	<p>CA,IO</p>	<p>20´</p>
<p>Cooperar en grupo Defender una postura Argumentar y contraargumentar Promover la negociación de significados Expresar opiniones Fomentar la interacción oral Reforzar la autonomía del alumnado</p>	<p>¡Tomad conciencia! Tras proyectar las partes de la película que tratan el tema de la religión, los alumnos se dividen en 4 grupos. Se cuelgan a las 4 esquinas del aula carteles con diferentes opiniones acerca de la religión. Los grupos tras decidir la opinión que más les representa se colocan debajo del cartel correspondiente. Luego, los grupos proceden al intercambio de opiniones justificándolas.</p>	<p>Fragmentos de la película Cuatro cartulinas del tamaño DIN A3, celo</p>	<p>En grupo</p>	<p>CL,CA,IO,EO</p>	<p>20´</p>
<p>Practicar el género discursivo de la entrevista Ser capaz de traducir un texto de la L1 a la L2 Reforzar la autonomía del alumnado</p>	<p>¡Disculpe, podría responderme a unas preguntas! Los alumnos deben entrevistar a un pariente que haya vivido los hechos de la Guerra Civil griega. Tras realizar y grabar la entrevista en griego los alumnos tienen que transcribirla en español.</p>		<p>En parejas</p>	<p>CA, IO, EE</p>	<p>15´</p>

<p>Extraer información de un texto descriptivo Hacer comparaciones entre el pasado y el presente Adquirir conocimiento sociocultural Cooperar en grupo Fomentar la interacción oral Promover la negociación de significados</p>	<p>¡De antaño a este año! Los alumnos se dividen en 4 grupos. Se les reparten 4 textos relacionados con diferentes aspectos de la organización social durante la Guerra Civil. En grupos deben encontrar las diferencias de las estructuras sociales entre la época en la que se refieren los textos y el presente. Luego, los grupos preparan una pequeña presentación de las diferencias que han encontrado.</p>	<p>Anexo VI, VII, VII</p>	<p>En grupo</p>	<p>CL, IO, EO</p>	<p>30´</p>
<p>Fomentar la comprensión lectora Fomentar la interacción oral Promover la negociación de significados</p>	<p>¡Cada oveja con su pareja! Los alumnos deben relacionar el título del documental con su tema.</p>	<p>Anexo IX</p>	<p>En parejas</p>	<p>CL, EO</p>	<p>10´</p>
<p>Favorecer la integración de las habilidades comunicativas de los alumnos Adquirir conocimiento sociocultural Cooperar en grupo Promover la negociación de significados Fomentar la interacción oral</p>	<p>¡Manos a la obra! Los alumnos se dividen en 4 equipos de producción. Los equipos deben crear un documental de 4 a 6 minutos acerca de uno de los tres temas trabajados anteriormente: el papel de las mujeres, la religión y la estructura social durante los años de la Guerra Civil española. Los equipos disponen de tiempo para ponerse de acuerdo sobre el tema que les interese dedicar su documental y presentar al profesor un esquema de las responsabilidades que asume cada miembro del equipo.</p>	<p>Enlaces online</p>	<p>En grupo</p>	<p>IO, EE, EO, CO, CE, CA</p>	<p>25´</p>

Fomentar la audición atenta y el pensamiento crítico de los alumnos	<p>¡Que empiece el espectáculo!</p> <p>Los equipos de producción explican a la clase la temática de su documental y proceden a su proyección. Durante la proyección con la ayuda de unas preguntas guías el resto de los alumnos apuntan sus observaciones. Después de la proyección de cada documental los alumnos disponen de tiempo para hacer preguntas a los equipos de producción.</p>	Ordenador, retro-proyector	Individual En plenaria En grupo	EO, EE, CA	80´
<p>IO: Interacción Oral, EO: Expresión Oral EE: Expresión Escrita, CE: Comprensión Escrita CA: Comprensión Audiovisual, CL: Comprensión Lectora CO: Comprensión Oral, CV: Comprensión Visual</p>					
<p>Fuentes utilizadas para la elaboración de la unidad didáctica: Las actividades propuestas son de autoría propia menos la actividad ¡Tomad Conciencia! que es una adaptación de la unidad didáctica ¡Presidentes en ciernes! Elaborada para las necesidades del máster <i>Multiele</i> junto con las compañeras Paola Girani, Laura Homs Vilá y Olga Taranenko. Las fuentes utilizadas en línea se citan en el capítulo 3.</p>					

Tabla número 1

3.1.2. El contexto educativo griego

Los aprendientes del español griegos, como cada colectivo estudiantil de distinta nacionalidad, conllevan sus propias características debidas al contexto educativo y social del país. A modo explicativo, a partir de la fundación del Instituto Cervantes el año 1992 en Atenas y el establecimiento de la primera facultad de Filología española en la capital unos años más tarde, el español no solo entra en el mapa del aprendizaje de lenguas sino también se observa un interés progresivo que dará lugar a la participación de miles de candidatos con el fin de obtener alguno de los diplomas DELE. No obstante, el español no se incluye en los idiomas que el colectivo griego aprendía tradicionalmente puesto que en la conciencia popular griega nunca se ha considerado una lengua con funcionalidad económica y profesional. Esta convicción históricamente se debe a los regímenes políticos dictatoriales en los países de habla hispana que durante muchas décadas se han caracterizado por introversión social y económica. Aunque el español en la actualidad se destaca por su potencia demográfica y económica, el colectivo griego todavía considera que el aprendizaje de dicho lenguaje resta beneficios en su nivel económico y, por consiguiente, social. En esta condición contribuye también el mercado laboral griego que no presta tanta importancia en el conocimiento del español como en el de otras lenguas como el inglés, el francés y el alemán. La actitud de los griegos hacia el idioma español se ha reflejado también en las instituciones educativas públicas. Grecia dispone de solo una facultad de filología española que se fundó el año 1999 en Atenas y en la educación secundaria incluso en el presente no se ofrece como opción en la elección de lenguas extranjeras.

El rasgo distintivo de los alumnos griegos que optan por el aprendizaje del español reside en el hecho que aprenden el español por motivación intrínseca, es decir, porque les gusta la lengua y les interesa conocer la cultura hispana y/o hispanoamericana³. Así, el aprendizaje del español es una decisión madura y, por tanto, los estudiantes del español son en su inmensa mayoría adultos de edades comprendidas entre los 18 y 30 años. Puesto que como en la enseñanza pública el

³ Para más información:
http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=130&catid=16:espanol-en-el-mundo&Itemid=50

español no se ofrece como opción y debido a que gran parte de los alumnos ya han concluido sus estudios en la educación secundaria, los que no quieren ser profesores del español se dirigen exclusivamente en centros de lengua privados o reciben clases particulares.

Ahora bien, el arte contribuyó en gran parte al creciente interés de los griegos ante la lengua española y gracias a la organización de eventos culturales por instituciones educativas como el Instituto Cervantes y la Facultad de filología española, empezó a penetrar progresivamente a partir de los años 90 en el pueblo griego. La poesía, la literatura, el cine, la historia, la música y los bailes hispanos e hispanoamericanos empezaron a difundirse cada año con más intensidad. Asimismo, con la fundación de la facultad de Filología española se ha abierto el camino para los programas de intercambio europeos. Así, los estudiantes de la facultad que visitaban España para realizar sus estudios, al volver transmitían su buena impresión de la lengua y cultura española. Este contacto con la educación superior española ha llevado a muchos alumnos griegos a seguir sus estudios con másteres y doctorados en España por la buena calidad y los precios accesibles en comparación con otros países europeos. Consecuentemente, a partir de estos estímulos de contacto el pueblo griego ha tenido la oportunidad de comprobar la cercanía emocional que deriva de las raíces mediterráneas compartidas o de las similitudes de la historia reciente de los dos países (dictadura, cambio político, adhesión a la Unión Europea).

Considerando así las preferencias de los alumnos griegos descritas aquí, pensamos que la presente propuesta didáctica se adecúa a sus necesidades. Tomando por sentado que se trata de un grupo de estudiantes que les interesa el arte y, en concreto, el cine, puesto que han sido ellos que han elegido la asignatura *Cine español*, la temática de la película con la secuencia de actividades corresponden a su interés por la cultura e historia hispanohablante. Además, la unidad didáctica que trata temas complejos se adecúa más al nivel cognitivo, es decir, exigencias mentales, preferencias y preocupaciones de alumnos adultos que ya poseen un cargo educativo y experiencia de vida.

Asimismo, Olga Esteve afirma que una de las estrategias para fomentar la interacción oral en el aula, la cual hemos fijado como una de las competencias primordiales en la intervención didáctica propuesta, es aludir a temas que despiertan las experiencias previas de los alumnos para que puedan conectarlas con los nuevos contenidos, de modo que se produzca andamiaje colectivo (2009:57). Así pues, el

tema seleccionado es estimulante para los alumnos porque cada adulto, independientemente de su edad e interés sobre la política, posee, por un lado, un conocimiento de esta que deriva de la situación propia de su país o ciudad y, por otro lado, opiniones sobre los problemas sociales que normalmente proceden de las prácticas políticas aplicadas. Además, aunque el pueblo griego tradicionalmente se ha interesado mucho por la política y se ha caracterizado por una pluralidad de tendencias políticas, esta condición se queda al margen por una parte, a través de la propaganda de los medios de comunicación y, por otra parte, a través del conocimiento histórico parcial que ofrece la educación formal. Así, cualquier alternativa que no está en consonancia con el sistema económico y social predominante en Grecia o se censura o se presenta de forma subjetiva y manipulada por las fuerzas políticas y económicas dominantes. “Víctima” de estas prácticas ha sido también la revolución social que se ha producido en la Guerra Civil española que puesto que en la historia internacional que se enseña en las escuelas públicas no se incluye este acontecimiento histórico y es probable que muchas personas que no han tenido estímulos de medios de educación indirectos tales como los grupos, sociales, la familia o los estudios superiores seguramente desconocen⁴.

En definitiva, el motivo principal de la propuesta aquí presentada es ofrecer al grupo meta que establecemos como destinatarios de la secuencia didáctica, un material didáctico que se adecúe a sus preferencias por el arte y la cultura española y a sus necesidades como grupo adulto. Por otra parte, pretendemos acercar a los alumnos a una época histórica importante de España con el objetivo de confrontar la ignorancia y ofrecerles la oportunidad de conocer que han existido alternativas políticas diametralmente opuestas de las que han nacido y vivido.

⁴ El plan de estudios de la educación media se puede encontrar en la página web del Ministerio de Educación: <http://www.minedu.gov.gr/>

3.1.3. Nivel lingüístico

Escogimos dirigir la unidad didáctica a un grupo meta que parte del nivel C1 del ya citado MCER (2002), porque creemos que los matices complejos del tema elegido lo convierten en idóneo para que los alumnos amplíen sus habilidades comunicativas, perfeccionen habilidades adquiridas, enmienden errores propios de niveles inferiores y adquieran precisión comunicativa, disponiendo de un abanico de posibilidades más amplio que les permita hacer un uso de la lengua más elevado.

Queremos resaltar, que el grupo meta que fijamos para nuestra intervención didáctica se caracteriza por homogeneidad en cuanto a sus motivos por aprender español, nivel lingüístico y cultura. En primer lugar, como mencionamos en el apartado anterior, los alumnos que participan en el curso *Lengua y Cultura españolas* se caracterizan por un interés intrínseco hacia el aprendizaje del español. En segundo lugar, puesto que para la precisión del dominio del español el centro de lenguas realiza pruebas clasificatorias, se observa un equilibrio lingüístico entre el alumnado. Asimismo, aunque cada individuo tiene su propia idiosincrasia y forma de actuar en las distintas situaciones y estímulos culturales, el colectivo meta que fijamos para esta intervención didáctica, adulto en la edad, procede del mismo país y, por consiguiente, de la misma cultura, se caracteriza por homogeneidad cultural (Rivero, 2002:406).

Para el mejor entendimiento del nivel lingüístico de los alumnos procedemos a la concreción del dominio que estos poseen acerca de las competencias y destrezas que por un lado, mayoritariamente se han involucrado en la presenta propuesta didáctica y, por otro lado, se han considerado necesarias para que los alumnos lleven a cabo la secuencia de actividades. Estas se revelan en las siguientes tablas que se han diseñado siguiendo las pautas del MCER (2002):

Tabla número 2

C1	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN GENERAL
	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir
	CORRECCIÓN GRAMATICAL
	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan
	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado
	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.	

Tabla número 3

C1	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
C1	FLUIDEZ ORAL
	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
C1	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
	ENTREVISTAR O SER ENTREVISTADO
	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.
	TOMAR LA PALABRA
	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
C1	COOPERAR
	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.

Tabla número 4

COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO	
C1	Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.

Tabla número 5

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
DOMINIO DE VOCABULARIO	
	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.

Tabla número 6

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
VER TELEVISIÓN Y CINE	
	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.

Tabla número 7

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Tabla número 8

EXRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

3.1.4. Objetivos y criterios de selección de la película

Como ha sido relevado anteriormente en el estado de la cuestión muchos autores [Ferrer (1859-1909), Goodman (1969), Illich (1976), Freire (1970)] afirman que el sistema educativo en el cual se incorporan todos los campos científicos, incluyendo la enseñanza de lenguas, con el fin de apoyar la ideología dominante para la manipulación de las masas y mantenimiento del poder económico hace uso de todos los componentes de los programas de enseñanza. Aunque en el campo del aprendizaje de lenguas se ha observado un cambio en la metodología de enseñanza hacia el desarrollo social de los aprendientes dicho cambio no se ha realizado con la misma intensidad en los contenidos de aprendizaje. Consecuentemente, nuestra intención es ofrecer una alternativa a esta problemática a través del diseño de material didáctico con énfasis en el contenido social con el fin de fortalecer la toma de conciencia de nuestro alumnado acerca de las consecuencias sociales que provoca un sistema económico y social jerárquico.

Tomando en cuenta la problemática que planteamos en el estado de la cuestión, creemos oportuno distinguir entre objetivos de enseñanza que se refieren exclusivamente a las habilidades sociales que queremos proporcionar a nuestro alumnado y objetivos de aprendizaje que se refieren a las competencias tanto lingüísticas como generales del lenguaje. Ahora bien, los objetivos de enseñanza establecidos se han intentado lograr sin descuidar a los objetivos de aprendizaje los cuales se han diseñado cuidadosamente para favorecer la adquisición de la lengua española y promover las habilidades sociales de los discentes.

En el caso de la presente propuesta nuestra intención de ofrecer a la enseñanza del español a nivel avanzado contenidos exclusivamente sociales que cultivarán de forma duradera los valores sociales de los alumnos coincide con nuestro objetivo global. Esto sucede porque cuando nos preguntamos para qué queremos enseñar la respuesta coincide completamente con el qué queremos enseñar. Los objetivos específicos de la enseñanza surgen del objetivo global que fijamos aquí y se explicarán con precisión más adelante.

Según lo señala José Amenós Pons (1999:1) la determinación de objetivos debe anteceder a cualquier otra decisión. Por lo tanto, destacando el valor del cine como recurso didáctico, una vez localizada la ausencia de contenidos sociales manifestada anteriormente, decidimos acudir a un filme que se ajustaba a nuestro

objetivo global. El contexto de la Guerra Civil en el que transcurren los acontecimientos de la película es apto para conseguir concienciar a los alumnos acerca del sistema jerárquico que por muchos siglos ha sido fuente de la opresión social, no solo en España, y continúa hasta la actualidad.

En concreto, la Guerra Civil española ha constituido uno de los intentos importantes de organizar la vida social de una forma más igualitaria basada en el socialismo libertario que rechazaba todas las formas de jerarquía (Chomsky, 1981:212). La palabra jerarquía proviene de la palabra griega hieros que puede traducirse como “sagrado”, y arkei, que es un sinónimo de “orden”. El orden en la jerarquía social se mantiene por coacción, es decir, por la amenaza de sanciones negativas de un tipo u otro: física, económica, psicológica, social, etc. Tal control, incluyendo la represión de la disidencia y la rebelión, requiere centralización: un conjunto de relaciones caracterizadas por el poder en las que el mayor control es ejercido por las élites dominantes, la clase media obtiene mucho menos control y las clases populares carecen prácticamente de control. Dado que la dominación, la coerción y la centralización son esenciales rasgos del autoritarismo, las instituciones, sistemas y estructuras que se caracterizan por jerarquías son autoritarias. El estado constituye un conjunto de organizaciones que tienen la autoridad para tomarlas normas querigena la gente de una sociedad dentro de las fronteras geográficas específicas. A modo de ejemplo, como Noam Chomsky señala, la estructura del capitalismo es extremadamente jerárquica, de hecho, fascista en naturaleza. Bajo tal orden el control va de arriba hacia abajo con el público siguiendo prácticamente órdenes (1994:237). Por otra parte, las instituciones religiosas también se organizan de forma jerárquica y actúan de manera similar. Adicionalmente, encontramos jerarquías sociales como el sexismo, el racismo y el patriarcado entre otras. Dichas formas de jerarquía influyen en la vida social de todos y no actúan de forma independiente. Por ejemplo, el estado moderno y el capitalismo son íntimamente relacionados entre sí y utilizan las jerarquías sociales descritas anteriormente para mantenerse a sí mismos. Por ejemplo, los gobiernos actuales europeos utilizan el racismo para dividir a los ciudadanos de un estado determinado de los inmigrantes para que no se conciencien de sus derechos laborales comunes.

Ahora teniendo en cuenta el contenido de la película elegida, durante la Guerra Civil se hizo un avance hacia todos los frentes sociales: sistema económico, religión, relaciones sociales. Gente común que pertenecía a los sindicatos obreros de la época

como, el CNT, no solo mantuvieron raya el levantamiento fascista, sino alentaron la toma generalizada de las tierras y las fábricas y pusieron la autogestión en práctica bajo circunstancias conflictivas mejorando las condiciones de vida en todos los frentes. La clase obrera consiguió comenzar de nuevo la producción, la distribución y el consumo bajo condiciones más igualitarias. Las industrias en Cataluña se gestionaban por los trabajadores y en muchos casos la ciudad y la economía regional se transformaban en federaciones colectivas. En la zona rural, miles de campesinos crearon colectivos voluntarios y autogestionados. La calidad de vida mejoró porque la cooperación permitió la introducción en las zonas rurales de servicios de salud, de educación, de uso comunitario de maquinaria y de inversión en la infraestructura social.

Bajo esta ideología, las milicias de voluntarios que fueron a liberar España del poder militar bajo Franco, no se organizaban a partir de una estructura jerárquica estricta como suelen tener los ejércitos, sino se promovía un sistema alternativo más igualitario. No había clases de oficiales y participaban tanto los hombres como las mujeres.

No obstante, el cambio en el sistema económico se acompañó por el cambio en el significado de la libertad. Como lo ha señalado un miembro de las colectividades, “fue maravilloso... a vivir en una sociedad libre colectiva donde uno puede decir lo que piensa, donde si la comité del pueblo te parecía insatisfactoria lo podrías decir. La comité no tomaba ninguna decisión sin llamar a todo el pueblo a la asamblea general. Todo esto fue maravilloso” (Fraser, 1979:360). En el plano social, dentro de esta celdas sociales se crearon escuelas alternativas, un servicio de salud libertario y centros sociales. La organización Mujeres Libres, por otra parte, combatió el papel tradicional de la mujer en la sociedad española, empoderando muchas mujeres participantes o no en el movimiento libertario.

La película *Libertarias* (1996) se centra en un grupo de milicianas que reclaman ir a luchar como los hombres porque una vez ganada la guerra también querían estar presentes en el nuevo orden social y no quedar al margen. No obstante, aunque esta es su temática, puesto que a causa de la censura durante tanto la dictadura como en los años después de la transición, constituye una de las pocas películas españolas que a través de sus escenas y diálogos presenta de forma verosímil la atmósfera de la Guerra en Cataluña. Las palabras de George Orwell, en su libro *Homenage to Catalonia*, mediante la película *Libertarias* (1996) adquieren vida:

The Anarchists were still in virtual control of Catalonia and the revolution was still in full swing. To anyone who had been there since the beginning it probably seemed even in December or January that the revolutionary period was ending; but when one came straight from England the aspect of Barcelona was something startling and overwhelming. It was the first time that I had ever been in a town where the working class was in the saddle. Practically every building of any size had been seized by the workers and was draped with red flags or with the red and black flag of the Anarchists; every wall was scrawled with the hammer and sickle and with the initials of the revolutionary parties; almost every church had been gutted and its images burnt. Churches here and there were being systematically demolished by gangs of workman. Every shop and cafe had an inscription saying that it had been collectivised; even the bootblacks had been collectivised and their boxes painted red and black. Waiters and shop-walkers looked you in the face and treated you as an equal. Servile and even ceremonial forms of speech had temporarily disappeared. Nobody said 'Señor' or 'Don' or even 'Usted'; everyone called everyone else 'Comrade' or 'Thou', and said 'Salud!' instead of 'Buenos días'...Above all, there was a belief in the revolution and the future, a feeling of having suddenly emerged into an era of equality and freedom. Human beings were trying to behave as human beings and not as cogs in the capitalist machine" (1979:2-3).

Aspiramos que mediante los diálogos, la historia y los estímulos visuales que les ofrecerá la película *Libertarias* (1996), de la cual aprovechamos como material didáctico junto con las actividades diseñadas los alumnos realizarán una comparación crítica entre las diferentes realidades expuestas y tendrán la oportunidad de no solo aprender que existen sistemas sociales más igualitarios sino que también se han puesto en práctica de forma exitosa. Asimismo, se les ofrecerá la ocasión de observar y reflexionar sobre diferentes representaciones sociales y obtener una idea comparativa de estas. Asimismo, la película hace referencia a una variedad de jerarquías sociales como el sistema económico, las instituciones religiosas y el sexismo. Adicionalmente, deseamos que los alumnos discernan que muchos de los problemas sociales tanto de la actualidad como del pasado están estrechamente conectados con el sistema social adoptado por los diferentes estados.

Así, el objetivo abarcador que hemos querido lograr a partir de la selección de la película *Libertarias* (1996) se pretende conseguir a través de tres objetivos específicos:

- ❖ Educar a los alumnos acerca de la actualidad social mediante la comparación constructiva de dos diferentes formas de organización social.
- ❖ Educar a los alumnos acerca del fenómeno del sexismo.
- ❖ Educar a los alumnos acerca de las distintas funciones de las instituciones religiosas.

En cuanto a los criterios de selección de la película que conducirá al aprendizaje de un lenguaje determinado tanto en su aspecto emotivo como en su aspecto propiamente lingüístico, nos basamos en los criterios que precisa José Amenós Pons (1999) en su artículo “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”. Según el autor, para que el material didáctico resulte atractivo para los aprendientes aumentando así su motivación, en primer lugar, debe ser adecuado para el entorno donde se aplicará y la cultura de procedencia de los alumnos. En el caso del grupo meta al que se dirige la propuesta didáctica nos referimos prácticamente a dos culturas especialmente cercanas tanto en su historia como en sus costumbres sociales. Por tanto, valoramos que el alumnado alcanza el nivel de tolerancia apropiado para aceptar los contenidos de la película.

En segundo lugar, se establece como criterio de selección la edad de los aprendientes. En este sentido opinamos que los conceptos complejos que maneja la película seleccionada son aptos para un grupo de estudiantes adultos como el grupo meta al que destinamos la propuesta didáctica. Por otra parte, el soporte didáctico debe estar en concordancia con las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos. Con este criterio Pons se refiere a la menor o mayor costumbre que tienen los alumnos de considerar el cine un soporte didáctico válido y beneficioso para su aprendizaje. En realidad, aunque Grecia cuenta con una producción cinematográfica bastante satisfactoria y con directores internacionalmente reconocidos, podemos afirmar que el cine como material didáctico casi nunca se emplea dentro del sistema educacional. Solo en los institutos privados de enseñanza se observa los últimos años un intento de involucrar cada vez con más frecuencia el cine en la enseñanza de lenguas. Esta situación provoca dos posturas por parte de los alumnos. Por un lado, encontramos aprendientes que resistirían al empleo del cine en la docencia exactamente porque no forma parte de sus hábitos de aprendizaje y, por otro lado, alumnos que por su estilo de aprendizaje y por su preferencia al cine como forma de

arte desearían que este soporte didáctico se empleara en su formación con más frecuencia. Sin embargo, en este caso consideramos que esta problemática se soluciona puesto que la propuesta didáctica forma parte de una asignatura optativa y, por consiguiente, suponemos que los discentes que la eligen guarden una preferencia hacia el cine.

Pons (1999) presta especial importancia a la dificultad que una película puede suponer para el alumnado. Según el autor, la dificultad que implica una película para los alumnos no es algo estable ni se puede prevenir del todo porque en ella intervienen varios factores como: los estilos de aprendizaje de cada alumno, la autoestima y el autoconcepto en relación con las propias capacidades de aprender, la motivación y el interés por lo que se hace, el clima afectivo en el aula entre otros. Sin embargo, Pons afirma, que analizando detenidamente un material se detectan aspectos que pueden medir con cierta fiabilidad el grado de dificultad que una película supone para el alumnado para obtener así un mejor rendimiento tanto por parte de los aprendientes como por parte de los profesores. Por tanto, Pons establece 5 criterios: aspectos referidos a la historia, estructura y trama de la película, aspectos referidos a los personajes, aspectos referidos a los tipos de lengua utilizados, aspectos referidos a la integración de palabra, sonido e imagen, aspectos ligados al soporte material.

Opinamos que la película *Libertarias* (1996) junto con las actividades diseñadas ofrece material adecuado en términos de dificultad para el grupo meta y nivel que establecemos porque por un lado, no se excede en dificultad de forma que desmotive al alumnado y, por otro lado, no se contiene en dificultad de manera que ya no suponga ningún reto para el alumnado provocando desinterés por su parte.

En cuanto al criterio de los aspectos referidos a los personajes, dada la cercanía cultural e histórica entre la cultura del alumnado y la cultura objetivo estos corresponden a tipos claros y conocidos para los receptores y, por tanto, lo suficientemente comprensibles. Como señala Pons, en el cine la utilización simultánea y significativa de dos canales, el visual y el auditivo, puede causar problemas de comprensión al alumnado cuando entre palabras e imágenes no existe una relación de refuerzo o complementariedad. En la película aquí empleada las palabras y las imágenes coexisten de una forma armoniosa y en ningún momento se contradicen. Además, el sonido nunca resulta tan excesivo para que dificulte la comprensión de las palabras. En relación a los aspectos ligados al soporte material, afirmamos que en la actualidad la tecnología en las aulas nos permite contar con sonido e imagen claros.

Asimismo, tenemos la oportunidad de detener o adelantar la película, quitar o añadir los subtítulos y cambiar el idioma de forma rápida en el momento que nos parezca oportuno.

La dificultad que la película supone para los aprendices no reside en las referencias historio-gráficas, en la estructura y el trama de la película y los registros lingüísticos. Aunque los discentes poseen un nivel C1, condición que les permite seguir una película que rompe con el orden temporal y en la que coexisten varias tramas, en el largometraje empleado existe una sola historia lineal sin elipsis importantes. Además, la tipología de la película es corriente y resulta familiar para los alumnos. La dificultad en este caso se localiza en el contexto histórico de la película, ya que sin el conocimiento del mismo los alumnos no serían capaces de seguir los acontecimientos del largometraje. No obstante, previniendo esta dificultad optamos por el diseño de actividades que se realizan antes del visionado de la película con el propósito de informar el alumnado acerca de los contenidos históricos del filme. De esta forma, no solo evitamos la desmotivación de los alumnos sino reforzamos su interés puesto que durante el visionado del largometraje buscarán por identificar el nuevo conocimiento histórico. En relación a los registros lingüísticos, la película está repleta de conceptos políticos y diálogos específicos de la época en la que transcurren los acontecimientos de la película. Así, procuramos proporcionar al alumnado antes de la proyección del largometraje con el léxico necesario para que pueda captar los conceptos específicos del largometraje. De esta manera, los discentes identificarán el nuevo vocabulario a través del visionado el cual verán de forma contextualizada en el largometraje interiorizando así los nuevos términos.

Aclarando así, las razones por las cuales la película nos ha parecido adecuada para las necesidades lingüísticas del nivel de interlengua y cultura que caracterizan el grupo meta establecido pasamos a concretar los objetivos de aprendizaje.

Como se puede desprender de la secuencia de actividades, fijamos como objetivo primordial la interacción oral. En esta elección han contribuido varias razones. Destacamos dicha destreza por su importancia en el proceso de comunicación puesto que la vida diaria se caracteriza por la constante interacción con otras personas a nivel cotidiano, profesional, educativo, personal etc. Así, consideramos que los alumnos que parten de un nivel C1 deben ser capaces de llevar a cabo todo tipo de interacciones de forma fluida tanto en su dimensión estructural (gramática, pronunciación, organización del discurso, sintaxis, morfología, vocabulario

etc.) y cultural (normas socioculturales, sociolingüísticas y discursivas de la comunidad lingüística) así como en su dimensión interactiva (iniciar la conversación, ceder los turnos de palabra, mantener la conversación, adaptarse al proceso de comprensión del oyente). Por otra parte, con practicar y dominar las otras destrezas y competencias eso no garantiza que la interacción oral está también adquirida. Como se menciona en Giovannini et. al. (2010: 49), conocer la morfología de los pasados no implica poder relatar a unos compañeros lo que sucedió el domingo pasado. Por tanto, optamos por elaborar actividades específicas para la destreza de la interacción oral. Asimismo, como lo señala Esteve:

Desde los supuestos vygotskianos, a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el concepto de *collective scaffolding* o andamiaje colectivo, que hace referencia a la co-construcción de saberes (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo (2006:71).

Esta percepción cognitiva de la interacción oral consideramos que se adecúa a las necesidades intelectuales de un colectivo adulto fomentando así tanto su autoestima como su motivación para el aprendizaje. Opinamos que un profesor que figura en el aula como la única fuente de conocimiento produciría más efectos negativos a un grupo de estudiantes adultos con educación superior mientras que llegar ellos mismos a descubrir el lenguaje constituiría para ellos un reto y al alcanzarlo se reforzaría su autoestima. Por último, las actividades de interacción oral se ajustan más a nuestro objetivo global de fortalecer la conciencia social del alumnado en el sentido que a partir de esta propuesta didáctica no buscamos hacer los alumnos partidarios de una ideología, sino ofrecerles los estímulos tanto audiovisuales como escritos a partir de los cuales reflexionarán. Lo que nos interesa es que reflexionen juntos y que a través del nuevo conocimiento sociocultural, los

nuevos estímulos y las diferentes opiniones expresadas reflexionen y lleguen a sus propias conclusiones.

3.2. Fundamentación teórica

3.2.1. El “método integral”

A continuación, pasamos a exponer el método de enseñanza adoptado que sustenta la presente propuesta didáctica y que se considera de suma importancia porque indica el modo mediante el cual se lograrán los objetivos y se introducirán los contenidos didácticos.

Las metodologías de enseñanza se fundamentan en principios teóricos que representan el modo de concebir el proceso de adquisición de una lengua. Los principios teóricos a su vez se basan en una visión de la realidad en la que nacieron. En consecuencia, los métodos sufren las limitaciones nacidas del carácter cerrado de los principios en que se asientan. La eficacia y la durabilidad de un método dependen del grado de restricción de la realidad de la que parten. En efecto, difícilmente un método es capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea esa misma realidad debido a su complejidad y pluralidad (Sánchez, 2009). La validez de un método puro y universal se cuestiona también en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) donde se señala que la realidad del aula supone una enorme variedad de necesidades y contextos dependiendo del grupo de alumnos. Asimismo, Martín Peris en su artículo “Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas” afirma que: “Nuestro campo de práctica y de investigación es eminentemente interdisciplinar y, por tanto, está abierto a una permanente reconsideración de los fundamentos y los procedimientos de su actuación” (2004:2).

Por estas razones, en la historia de la enseñanza de lenguas, los métodos didácticos sucedían unos a otros de acuerdo con las necesidades reales del aula o las políticas educativas. Los métodos denominados como convencionales, que se centraban en la lengua meta se sustituyeron por los métodos no convencionales (Sánchez, 2009). Como señalamos en el estado de la cuestión, las nuevas metodologías situando la lengua en su contexto cultural e incluyendo también factores afectivos por un lado, aceleraron la efectividad del aprendizaje y, por otro lado, han dado una respuesta en las prácticas metodológicas del sistema educativo tradicional que ayudaban a la perpetuación de estructuras sociales jerárquicas. Métodos autoritarios como las notas, los exámenes, la relación de poder entre profesor y alumno, la disciplina impuesta, la disposición del aula de forma que impida la

interacción entre los aprendientes y el movimiento se han sustituido por la posición del alumno en el centro de la enseñanza, la enfatización en la colaboración entre iguales, la acentuación en tareas significativas y una disposición del aula que favorece la interacción entre los alumnos. De igual forma, la minimización del poder creativo y crítico de los estudiantes para cumplir con la organización del sistema social sin cuestionarlo se ha sustituido por el intento de formar personas autónomas, independientes y críticas.

Sin embargo, incluso entre las novedosas metodologías subyace una crítica constante sobre varios aspectos como la carencia práctica en el aula, la posición de la lengua como un fin en sí y la negligencia hacia el proceso, la carencia de autenticidad en los productos finales etc. Estas reflexiones han llevado a hablar de la era “postmétodo”. No obstante, según Sánchez, este nuevo término puede inducir a error:

En realidad, lo que se quiere decir es que se inicia el final de la era del “método único”, para pasar a otra en la que los dogmas metodológicos se marginan y se instala un cierto pragmatismo metodológico, a la vez que se pretende activar valores centrados en el alumno y en sus peculiaridades como aprendiz. Este pragmatismo no puede ni podrá nunca renunciar a un método de enseñanza, puesto que la docencia siempre se encauzará por uno u otro camino. Se postula un método más atento a la realidad del aprendizaje, a la complejidad de la lengua que se aprende y a la variedad y complejidad del discente (2009:340).

Nosotros compartimos el convencimiento de que ningún enfoque puede relegar los profesionales de la enseñanza de lenguas a meros usuarios pasivos de este, con el argumento de que ya conozca todas las respuestas. Según nuestro parecer, ninguna de las metodologías didácticas se puede caracterizar como perfecta pero, al mismo tiempo, ninguna resulta inservible. En opinión de Sánchez:

No hay razón para excluir actividades de repetición cuando sabemos que este mecanismo es fundamental en el aprendizaje humano, ni existen razones para excluir la reflexión gramatical si esta beneficia a un determinado colectivo de alumnos, ni debe dejarse de lado el valor de la motivación y las actividades motivadoras cuando este factor es decisivo como motor del aprendizaje (2009: 340).

Además, la anterior observación resulta bastante lógica cuando pensamos en colectivos de estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se determina por su cultura. Como profesores de español conocemos que mantenerse en silencio y no expresar su opinión en culturas como las hispanohablantes que se caracterizan por altos grados de expresividad constituye un error sociolingüístico y, por tanto, las nuevas metodologías destacando la competencia comunicativa se adecúan más a la enseñanza del español. Sin embargo, en las culturas en las que mantener el silencio, ser neutral y obediente constituyen características tan arraigadas un método plenamente comunicativo resultaría tan chocante que supondría mayores problemas que beneficios impidiendo así el aprendizaje. En estos contextos insistir en metodologías comunicativas supondría un fracaso didáctico.

En consecuencia, como profesionales en el campo de enseñanza debemos aprovechar del bagaje teórico y práctico de la historia de la metodología en el aprendizaje de lenguas y seleccionar de los métodos aquellas características que más se ajustan a nuestros objetivos didácticos. Y es más, deberíamos mantenernos siempre críticos hacia nuestras elecciones y modificarlas cuando sea necesario.

Por lo tanto, situando el método en su contexto instrumental, es decir, su función para conseguir los fines específicos y generales de aprendizaje que se determinan según el contexto de manera más eficaz, para la presente propuesta didáctica no seguimos un “método único”, sino optamos por un “método integral” (Sánchez, 2009). En este sentido, recopilamos de cada método las propiedades que más se adecúan a los objetivos lingüísticos y las habilidades sociales que queremos que adquiera el grupo de alumnos que fijamos como destinatarios respetando simultáneamente sus necesidades y características. Cabe destacar que nuestro objetivo no es cumplir estrictamente con un método de enseñanza, sino que los alumnos aprendan de forma eficiente.

Asimismo, prestando atención a los factores de aprendizaje observamos que son aspectos como la motivación, la confianza en sí mismos para aprender la lengua, la actitud frente a la lengua y su cultura, la actitud ante la propia experiencia de aprendizaje en los que podemos como profesionales “intervenir” para favorecer el aprendizaje. Por tanto, en el método híbrido que creamos para esta intervención didáctica insistimos en características metodológicas que promueven dichos factores de aprendizaje.

A continuación, puesto que la cultura griega a la que se dirige el material didáctico diseñado no demuestra resistencia a la comunicación, al contrario, se trata de un contexto cultural que reserva una preferencia hacia la expresividad en general y sobre todo en la expresividad de la opinión, creemos oportuno para formar nuestro “método integral” combinar elementos de los métodos orientados hacia la comunicación.

De esta forma, por una parte, queremos mantener del método comunicativo los principios relativos a la teoría lingüística subyacente:

1. La lengua es un sistema utilizado por los seres humanos para comunicarse entre sí.
2. La competencia comunicativa resulta de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. No es suficiente, por tanto, limitarse solamente a la competencia lingüística o gramatical (Sánchez, 2009:124).

Por otra parte, optamos por un producto final elemento que seleccionamos del método por tareas. No obstante, aunque incluimos un producto final complejo este no determina el resto de las actividades sino tiene como objetivo incentivar la creatividad en los alumnos porque esta conlleva muchas ventajas para el aprendizaje. Las actividades creativas siendo actividades multidimensionales desarrollan la flexibilidad del pensamiento. Además, puesto que su naturaleza intrínseca es la recreación ofrecen a los alumnos una sensación continua de exploración y descubrimiento. Por otra parte, constituyen un buen agente de sociabilización porque implican la participación de todos los aprendientes. Asimismo, posibilitan un aprendizaje de fuerte significación (Casal, 1999). Por eso, compartimos las ideas expresadas por Peris:

Por otro lado, la sustitución de los adjetivos “capacitadoras” o “posibilitadoras” por los de “previas” o “derivadas”. En efecto, -y como se ha señalado-, en las primeras propuestas de la enseñanza mediante tareas se consideraba que, para poder realizar la “tarea final”, el alumno requería una determinada preparación o capacitación. Esta concepción me parece un poco reduccionista, pues de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la “tarea final” sino de que aprenda... Pues abriendo el espectro de actividades que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo

incluiremos aquellas que le capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje (2004:5).

Asimismo, queremos insistir en el término autenticidad sobre el cual se ha discutido mucho. Existe una crítica subyacente que muchas veces se les pide a los alumnos reproducir en el aula actividades finales que en una situación auténtica nunca hubiera tenido lugar y que no dejan de ser una simulación de la realidad (Alonso, 2012). Dicha crítica resulta relativa dado que, por ejemplo, escribir una historia en parejas a partir de un cómic sin bocadillos no es una tarea que los alumnos suelen llevar a cabo en la vida real, sin embargo, resulta de gran utilidad en el aula. En palabras de Sánchez:

No hay coincidencia plena entre ambos tipos de tareas. Mientras la *tarea en la vida real* persigue fines de acuerdo con las necesidades o preferencias que una persona pueda tener en un determinado momento y aplica procedimientos orientados hacia la consecución de tales fines, la *tarea pedagógica* persigue o se plantea un fin único: aprender una lengua determinada. En consecuencia, los fines propios de las tareas reales pocas veces coincidirán con lo que requiere la tarea pedagógica. En la vida real, efectivamente, no abundan las tareas para aprender un idioma, aunque claro está que existen algunas. En este sentido, hay una gran diferencia entre ambos tipos de tareas (2009: 151).

De igual forma, Peris (2004:14) y Esteve (2010:71) contemplan el aula como un factor favorable para el aprendizaje porque constituye un espacio social y comunicativo *per se* cuyo fin es aprender la lengua objeto a través de la comunicación con el otro. Esto no comporta prescindir del resto de usos del lenguaje, ausentes del mundo del aula, sino incorporarlos en el aula de forma oportuna para el aprendizaje.

Por tanto, la efectividad de una tarea no depende únicamente de su utilidad, sino sobre todo del sentido que los estudiantes encuentran en estas. Se destaca, pues, el grado de utilidad lingüística que los alumnos reconozcan en la tarea, la medida en que puede contribuir a la consecución de los objetivos que se han propuesto a alcanzar y en el grado de dificultad que suponen para ellos (Peris, 2004: 29).

Consecuentemente, en la propuesta didáctica intentamos que las actividades cumplan con estos criterios.

Por otra parte, siendo coherentes con la opinión expresada anteriormente acerca de la función de los varios métodos, en la unidad didáctica incluimos también actividades de práctica controlada por necesidades internas de la secuencia de actividades. Un factor para esta decisión ha sido el hecho que en cuanto a la creación de un documental como producto final no queríamos profundizar en las instrucciones sino simplemente ofrecer a los alumnos las pautas para su realización de manera que no se sienten incompetentes. Contemplamos el producto final sobre todo como una tarea compleja que integra tanto las competencias lingüísticas como las generales. Así que, por razones de tiempo aprovechamos de las actividades de práctica cerrada para dedicar más tiempo a actividades que consideramos más fructíferas para el aprendizaje. Asimismo, puesto que la propuesta trata temas difíciles y complejos en contenido a través de estas actividades logramos bajar el cargo cognitivo. Ahora bien, las actividades comunicativas a las que se dedica la mayor parte de la intervención didáctica intentamos que siempre promuevan la negociación del significado para que se provoquen así procesos de comunicación que no conducen a un discurso previsible y mecánico sino a un discurso más amplio (Llovet y Cerrolaza, 2010:129).

Con respecto al fomento de la interacción oral que constituye nuestro objetivo principal incluimos en el “método integral” elementos del aprendizaje cooperativo que concretaremos más adelante. Además, optamos por la cooperación en grupos dado que la cooperación se manifiesta como una forma normal y vital del desenvolvimiento social humano.

Resumiendo, para responder a las necesidades del grupo meta y conseguir los objetivos propios de la presente propuesta didáctica hemos acudido a una tendencia metodológica que se denomina “método integral” porque en este se integran las propiedades de las diferentes metodologías didácticas que mejor encajan a las exigencias de un grupo de estudiantes y curso determinados (Sánchez, 2009). En el caso de la unidad didáctica aquí presentada combinamos elementos del método comunicativo, del método por tareas, del aprendizaje cooperativo junto con unas actividades más bien propias de métodos convencionales. Hacemos hincapié en los componentes metodológicos que favorecen los factores personales en el aprendizaje junto con las habilidades sociales. A continuación, nos detendremos en tres aspectos en los que prestamos especial atención al diseñar la secuencia de actividades puesto

que fomentan los dos factores mencionados anteriormente: la autonomía en el aprendizaje, la interacción oral y la cooperación en grupo así como la creatividad como recurso pedagógico.

Por último, nos gustaría resaltar que todas las características que optamos por incluir en el “método integral” tienen como fin apoyar nuestro objetivo global y promueven la formación de personas:

- Con sentimientos, emociones y afectos.
- Con capacidad para relacionarse socialmente con sus semejantes; de ahí nacen la amistad y la cooperación.
- Con responsabilidad en las acciones realizadas, por el hecho de vivir en sociedad y porque los actos individuales tienen relevancia para los otros.
- Con capacidad para razonar o ejercer actividad intelectual autónoma.
- Con capacidad para autorealizarse, cada cual a su manera, de acuerdo con sus sentimientos y necesidades (Sánchez, 2009:206).

3.2.2. Autonomía en el aprendizaje

Desde la aparición de los métodos orientados hacia la comunicación ha comenzado a reconocerse la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lenguas. De los principios teóricos (lingüística, psicolingüística, pedagogía, sociolingüística) que sostienen dichas metodologías, se considera que aumentar la conciencia lingüística sobre los aspectos formales y socioculturales de la lengua meta y obtener mayor competencia de estudio autónomo en el aprendizaje los alumnos tendrán una mayor competencia de comunicación (Giovannini, Peris, Rodríguez, Simón, 2010:28). El valor de la autonomía como factor influyente en el aprendizaje se destaca también en los documentos de referencia para la didáctica del español. En el Marco Común de Referencia se revela:

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si 'aprender a aprender' se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (140).

En el caso de la presente propuesta didáctica, como se desprende también de los objetivos de aprendizaje, nos interesa prestar especial atención en la autonomía en el aprendizaje por dos razones. Primeramente, queremos resaltar que aunque el colectivo meta se caracteriza por un alto grado de homogeneidad tanto lingüística como cultural no debemos de olvidar que aún así cada individuo mantiene sus propias necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje. Así, puesto que se trata de un curso y, por tanto, la programación que incluye el conjunto de contenidos, la forma de

agruparlos y secuenciarlos y la metodología están ya decididos para los aprendices se hace imposible atender cada estudiante en su globalidad. De esta condición radica la importancia de que los alumnos se conviertan en sus propios guías en sus caminos hacia un aprendizaje más eficaz. Asimismo, contemplando la autonomía como motriz del aprendizaje de lenguas, aumentamos la motivación y la autoestima de los alumnos los cuales cuando poseen las habilidades para progresar solos en su aprendizaje no se sienten desatendidos.

Por otra parte, fomentar la conciencia de los aprendientes acerca de su proceso de aprendizaje está muy en consonancia con nuestra intención de promover personas con capacidad de razonar o ejercer actividad intelectual autónoma. Consideramos que ejerciendo la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de lenguas les dotamos con herramientas intelectuales críticas que puedan utilizar de forma beneficiosa en otros ámbitos de la vida.

No obstante, la habilidad por parte del alumno de organizar su propio aprendizaje no es una condición innata sino una competencia que se debe trabajar de la misma forma que se ejercen las demás competencias tanto lingüísticas como generales. Por lo tanto, en la explotación didáctica elaborada en el presente documento optamos por diseñar actividades que incluyen las siguientes acciones las cuales según Giovannini et. al. ayudan los estudiantes a concienciarse sobre su propio aprendizaje:

- Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje.
- Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.
- Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás.
- Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica.
- Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales.
- Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución (2010: 30).

3.2.3. Interacción oral y cooperación en grupo

Según nuestro parecer, la interacción oral adquiere importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas porque como lo señala Olga Esteve en su artículo “ La interacción, un proceso que implica conversar” (2009:57) la interacción se utiliza como herramienta de excelencia para que los alumnos piensen juntos para aprender. De esta forma, se produce lo que Esteve denomina andamiaje colectivo:

Se trata de un proceso interactivo, en el cual, por un lado, la acción del participante menos competente es igualmente importante, en tanto que puede llevar a la iniciativa para que su interlocutor le dé el soporte que necesita y, por otro, no es un artefacto estático sino más bien un proceso de una acción conjunta (2009:58).

Así, a través de la interacción todos los participantes se corresponsabilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos empiezan a creer en sus habilidades y en sus compañeros de clase ya no contemplan competidores, sino co-aprendices. Esta condición, aparte de favorecer enormemente el aprendizaje, promueve valores sociales. Por tanto, a partir de estas experiencias positivas de aprendizaje recíproco esperamos que los alumnos lleguen a cuestionar las prácticas individualistas también fuera del ámbito del aula.

Destacamos como forma para fomentar la interacción oral las actividades en grupo. Sin embargo, queremos resaltar que juntar a los alumnos en grupos de forma arbitraria sin una planificación didáctica y pedagógica resulta insuficiente y en ocasiones puede perjudicar el aprendizaje. Por un lado, como lo revela Esteve: “Sin embargo, es importante tener en cuenta que no toda *conversación* entre iguales ayuda a la construcción de nuevo conocimiento” (2009:58). Según Mercer, citada en Esteve (2009:58) la “conversación exploratoria” es la más provechosa para el aprendizaje porque a través de esta todos los componentes del grupo se invitan a compartir toda la información que es relevante, alcanzar un acuerdo, asumir la responsabilidad sobre las propias decisiones, razonar sus palabras y alentar a sus compañeros para que intervengan. Por otro lado, opinamos que el aprendizaje cooperativo ha ofrecido las pautas para garantizar la eficacia del trabajo en grupo. En palabras de Clara Urbano:

Se trata de un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendientes para trabajar juntos con el objetivo de trabajar una meta común. Los aprendientes se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor. Estas estrategias forman un componente imprescindible de lo que se ha llamado “interdependencia positiva (2004:1).

La interdependencia positiva junto con la responsabilidad individual en el trabajo en grupo consiste en que los alumnos perciban que sus “éxitos personales” se basan en el éxito del grupo (Urbano, 2004:3). A modo explicativo, un miembro del grupo no puede aprovecharse del buen trabajo de los demás miembros sino que haría falta que participase de forma activa para ofrecer ayuda por separado al grupo. Es necesario fomentar la responsabilidad individual porque de forma contraria se crearía un clima de exceso de responsabilidad o de denuncia de la misma provocando a los estudiantes decepción y rechazo hacia este proceso de enseñanza. Por tanto, en el aprendizaje cooperativo resulta de suma importancia el reparto de papeles funcionales en la vida del grupo (Landone, 2004:5). Aparte de este criterio, es aconsejable formar grupos heterogéneos donde los más competentes ayudan a los menos competentes para que los alumnos progresen como grupo. En este caso es imprescindible que el profesor se mantenga atento a la hora de la división de la clase en grupos no solo al nivel lingüístico de miembros del grupo sino también a sus intereses (Urbano, 2004:3).

Asimismo, es fundamental reforzar la reflexión sobre las experiencias dentro del grupo, como en la efectividad de la interacción, en las dificultades enfrentadas y en las distintas aportaciones de los componentes del grupo durante la realización de las actividades desarrollando así sus destrezas colaborativas (Urbano, 2004:4).

Nos gustaría resaltar que el aprendizaje cooperativo cuando se aplica en el aula de forma oportuna promueve especialmente los factores personales de aprendizaje porque el hecho que se comparte la responsabilidad reduce la ansiedad, incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima y aumenta la motivación (Urbano, 2004:5). Además, cabe destacar que a través de la ejercitación de la cooperación en el aula entrañamos un componente utópico del desarrollo social y como le revela Aldana citado en Guerrero se trata de:

...un proyecto ético constituido por actuaciones compartidas entre culturas, pueblos y organizaciones de diversas geografías, dirigidas a las transformaciones de las condiciones estructurales del mundo, de tal manera que se alcance el desarrollo de la dignidad y los derechos humanos, el desarrollo y la paz para todo ser humano (2010:53).

En el caso de la presente propuesta didáctica, aprovechamos de los convenientes que conllevan el ejercicio de la interacción oral y el uso del aprendizaje cooperativo en el aula dado que promueven los objetivos que a través de esta buscamos alcanzar. En este punto nos gustaría hacer unas aclaraciones acerca de la aplicación del aprendizaje cooperativo en la secuencia de actividades. Por una parte, no optamos por mantener los mismos grupos durante toda la unidad didáctica y es por eso que nos referimos sobre todo en cooperación en grupo. De esta forma, para la ejecución de la mayoría de las actividades elegimos grupos causales de 3 o 4 miembros. Por otra parte, aseguramos efectividad en el funcionamiento de los grupos y, por consiguiente, apoyamos nuestro objetivo de promover habilidades sociales a los alumnos, intentando aplicar los criterios mencionados anteriormente tanto en las actividades derivadas pero especialmente en el producto final que resulta más complejo. En consecuencia, fijamos pasos claros en la ejecución de las actividades de forma que cada miembro pueda identificar sus responsabilidades individuales y, también, incorporamos en la evaluación la reflexión por parte de los estudiantes acerca del funcionamiento del grupo. En cuanto al criterio de la heterogeneidad puesto que, en primer lugar, esta propuesta no se basa en una experiencia práctica y, en segundo lugar, se trata de un grupo bastante homogéneo recaería en el juicio y en la experiencia del profesor a distinguir las carencias y fortalezas de cada estudiante y hacer combinaciones de grupos oportunos. Por último, en el caso de la presente propuesta didáctica, la empatía por parte del profesor otorga importancia adicional dado que se caracteriza por una variedad en las dinámicas y sus miembros. Así, el profesor debe observar las interacciones en los grupos, mantenerse atento y realizar cambios en las próximas actividades cuando lo considera oportuno.

4. DESSARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

1. Primera semana.

1.1 Sesión 1: antes del visionado de la película.

ACTIVIDAD 1: ¡Corre que te miro!

Objetivos de enseñanza: despertar el interés de los alumnos acerca del contenido de la película

Destrezas: expresión oral, comprensión visual

Dinámica: en plenaria

Materiales: Anexo I

Tiempo estimado: 5 min.

Desarrollo de la actividad

- Los alumnos ven la película en velocidad rápida sin ver el final.
- Se les pregunta cuál creen que sea el género (cómica, histórica, dramática etc.), el lugar, el tema y los principales protagonistas.
- Se les reparte la ficha técnica de la película para que comprueben sus respuestas.

ACTIVIDAD 2: ¡Aficionado!

Objetivos de aprendizaje: adquirir vocabulario acerca de la política y la historia, utilizar y gestionar de manera autónoma los recursos de aprendizaje para la búsqueda de respuestas y consultas, cooperar en grupo, promover la negociación de significados, fomentar la interacción oral, reforzar la autonomía del alumnado

Objetivos de enseñanza: presentar el vocabulario necesario para la comprensión de la película y para la realización de la siguiente actividad

Competencias: léxica

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión escrita

Dinámica: grupo

Materiales: ordenadores con conexión a internet, diccionarios monolingües online, sitios web adicionales útiles para la búsqueda del significado de los vocablos

Diccionarios monolingües online:

<http://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/>

<http://www.smdiccionarios.com/>

<http://www.elmundo.es/diccionarios/>

<http://www.wordreference.com/es/>

www.rae.es/drae

<http://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Portada>

Páginas web adicionales:

Anarcosindicalismo:

<http://www.alasbarricadas.org/ateneovirtual/index.php?title=Anarcosindicalismo>

Comunismo Libertario:

http://www.alasbarricadas.org/ateneovirtual/index.php?title=A.1.3_%C2%BFPor_qu%C3%A9_el_anarquismo_es_tambi%C3%A9n_conocido_como_socialismo_Libertario%3F

Tiempo estimado: 40 min.

Desarrollo de la actividad

-Los alumnos se dividen en 4 grupos de 3 personas. A cada grupo se le entrega una ficha con 4 términos a definir. A dos de los grupos se les tocaría definir 5 vocablos. Los términos son los siguientes: Milicia, facha, Proletariado, Capitalismo, Comunismo Libertario, Anarquismo, Anarcosindicalismo, Camarada, Feminismo, Burguesía, Fascismo, Bolcheviques, Colectivización, República, CNT, FAI, POUM.

-Los grupos utilizando el ordenador consultan diversos diccionarios online y las fuentes proporcionadas por el profesor con el fin de añadir o editar los términos en Wikcionario.

-Una vez que hayan añadido o editado cada uno de los términos, a los grupos se les invita a pasarse frente a los demás grupos moverse para explicar la definición del vocablo. Al final se hace una puesta en común y se asegura que todos los alumnos hayan entendido los términos.

ACTIVIDAD 3: ¡Historia saltarina!

Objetivos de aprendizaje: ser capaz de recomponer un texto desordenado, reforzar la autonomía del alumnado, promover la negociación de significados, fomentar la comprensión lectora, adquirir conocimiento sociocultural, fomentar la interacción oral

Objetivos de enseñanza: familiarizarse con el contexto de la Guerra Civil española, facilitar la comprensión de la película

Competencias: sociocultural, estratégica, discursiva

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral

Dinámica: individual, parejas

Materiales: Anexo II y III

Tiempo estimado: 30 min.

Desarrollo de la actividad

- Se realiza una “lluvia de ideas” sobre la Guerra Civil española. Se invita a los alumnos a compartir con el resto de la clase cualquier conocimiento que puedan tener de este acontecimiento histórico.
- Se les reparte la hoja con el texto desordenado junto con el título (Anexo II). Se les pregunta de qué género textual creen que se trata. En parejas deben comparar sus versiones y ordenar el texto. Se les sugiere a los alumnos que no utilicen el diccionario.
- Se procede a la resolución de la actividad. Se les da tiempo a los alumnos a expresar sus dudas acerca del texto. Luego, cada uno debe identificar y expresar lo que le ha parecido más importante o sorprendente.
- Al final se les pregunta cómo han conseguido ordenar el texto. Para ello, se les entregan las siguientes preguntas:
 - ¿Habéis leído el texto por encima para ponerlo en orden?
 - ¿Habéis leído el texto detalladamente para ponerlo en orden?
 - ¿Habéis intentado captar el sentido general del texto para ponerlo en orden?
 - ¿Habéis combinado alguna de las anteriores formas de leer el texto?
 - ¿Qué palabras os han ayudado a poner en orden el texto?

1.2. Proyección de la película.

La visualización de la película se realiza en tiempo extraescolar en la sala de proyecciones del centro de lenguas y a esta se invitan todos los estudiantes de español del centro de las lenguas. Cuando todos los espectadores se reúnen se les reparte una hoja con preguntas. Antes de la proyección del largometraje se les pide a los espectadores a compartir cualquier conocimiento que puedan tener de la Guerra Civil española. Esta pregunta favorece el filtro afectivo del grupo meta de la materia *Cine español* aumentando su autoestima porque gracias a la sesión preparatoria podrá compartir así como asentar el nuevo conocimiento. Por otra parte, después de ver la película los espectadores en primer lugar, se invitan a compartir con el resto del grupo qué escena les ha gustado particularmente y los motivos. En segundo lugar, se les pregunta a los alumnos cuáles de los acontecimientos de la película les han parecido chocantes. Al final, qué diferencias han observado entre la Guerra Civil española y la Guerra Civil griega si es que las han observado.

2. Segunda semana

2.1 Sesión 2: después del visionado de la película.

ACTIVIDAD 4: ¡Quién dijo qué!

Objetivos de aprendizaje: fomentar la comprensión audiovisual

Objetivos de enseñanza: acercarse a los protagonistas de la película

Destrezas: comprensión audiovisual, expresión oral, comprensión escrita

Dinámicas: individual, parejas

Materiales: Anexo IV

Tiempo estimado: 10 min.

Desarrollo de la actividad

- Se les reparte a los alumnos una parrilla con citas sacadas de la película y los personajes correspondientes. Los alumnos tienen que relacionar individualmente las citas con los personajes. Una vez que hayan acabado el ejercicio se hacen parejas para su corrección. Al final las respuestas correctas se presentan en una puesta en común.

ACTIVIDAD 5: ¡Ordenación... ¡

Objetivos de enseñanza: familiarizarse con la estructura del cine documental, capacitar a los alumnos para la realización del producto final

Competencias: sociocultural, discursiva

Destrezas: comprensión audiovisual, comprensión lectora, expresión oral

Dinámica: en plenaria

Materiales: documental *Vivir la utopía*

Tiempo estimado: 20 min.

Desarrollo de la actividad

- Se les muestra a los alumnos una pequeña parte del documental *Vivir la utopía* (1997).
- Se realiza una “lluvia de ideas” acerca de la pregunta ¿Cuáles son las características del cine documental? El profesor debe asegurar que se mencionen los siguientes aspectos: el cine documental se basa en hechos reales, el punto de vista del autor determina el documental, el documental se compone de fotos, vídeos, sonidos o imágenes filmadas en el momento de

lugares o personas que se relacionan con la temática del documental, el documental se puede componer también de entrevistas con personas que tienen conocimiento de la temática o se han implicado de alguna forma en los hechos o expresan opiniones sobre el asunto, el narrador juega un papel importante en el documental (un narrador puede llevar el hilo conductor del documental o puede quedar en segundo plano, el narrador puede parecer en pantalla o solo se puede utilizar su voz en “off”), la música juega un papel importante en los documentales.

- Se les presentan a los alumnos 6 fragmentos desordenados con los pasos para crear un documental. Ellos en parejas tendrán que leerlos y ponerlos en orden. Al final se hace una puesta en común para la corrección del ejercicio.

ACTIVIDAD 6: ¡Defiende su postura!

Objetivos de aprendizaje: promover la negociación de significados, defender una postura, argumentar y contraargumentar, expresar opinión, reflexionar sobre la estructura de la lengua, fomentar la interacción oral

Objetivos de enseñanza: concienciarse acerca de la equivalencia entre hombres y mujeres, prepararse para la parrilla de autoevaluación de la siguiente actividad

Competencias: sociocultural, estratégica

Destrezas: comprensión audiovisual, interacción oral

Dinámica: clase abierta, grupo

Materiales: fragmentos de la película

Tiempo estimado: 20 min.

Desarrollo de la actividad:

- El profesor explica a los alumnos que en esta actividad van a intercambiar ideas sobre el tema de la participación de las mujeres en la Guerra Civil. Primero, se realiza una “lluvia de ideas” acerca de las siguientes preguntas: ¿Qué significa discutir? ¿Qué características conlleva? ¿Cómo podemos argumentar a favor de una idea? ¿Cómo podemos contra argumentar? ¿Cómo reforzamos estos argumentos? Entre las respuestas de los alumnos deberían salir los siguientes aspectos: explicarse con claridad, escuchar atentamente a los compañeros y respetar sus comentarios, evitar los prejuicios, no cambiar el tema, argumentar es dialogar no competir.
- Luego, los alumnos se dividen en 3 grupos de 4 personas. Se les presentan las escenas de la película que representan la polémica de la participación de las

mujeres en la guerra. Se les reparte un papel a cada miembro del grupo con uno de los nombres de los siguientes personajes: Durruti, Pilar, María, .Los miembros del grupo deben asumir el papel del personaje que les ha tocado y defender la postura que mantiene el personaje durante la película expresándose a favor o en contra de la participación de las mujeres en la Guerra Civil. Para ello se les ofrecen los siguientes soportes lingüísticos:

Cómo expresar acuerdo/desacuerdo	Cómo expresar opinión
Es una gran verdad... Estoy de acuerdo con todo, salvo en... Creo que te equivocas...	A mi modo de ver... Me da la sensación de que...

ACTIVIDAD 7: ¡Tomad conciencia!

Objetivos de aprendizaje: promover la negociación de significados, expresar opinión, argumentar y contraargumentar, fomentar la interacción oral, defender una postura, cooperar en grupo, reforzar la autonomía del alumnado

Objetivos de enseñanza: concienciar a los alumnos acerca de las distintas funciones de la religión

Competencias: sociocultural, estratégica

Destrezas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, interacción oral, expresión oral

Dinámica: grupo

Materiales: película, cuatro cartulinas del tamaño DIN A 3, celo

Tiempo estimado: 20 min.

Desarrollo de la actividad:

- El profesor explica a los alumnos que en esta actividad van a intercambiar ideas sobre el tema de la religión y que la actividad se va a grabar con el fin de evaluar la interacción oral. Se les explica a los alumnos que después de la actividad van a observar y evaluar la grabación y van a rellenar la siguiente ficha de autoevaluación:

Contenido	¿He hablado del tema?
Fluidez	¿Han sido largas mis frases? ¿Me he explicado con claridad? ¿He necesitado pararme mucho a pensar antes de hablar?
Gramática y vocabulario	¿He utilizado muchas palabras diferentes? ¿Mi pronunciación ha sido satisfactoria? ¿Están mis frases bien construidas? ¿He cometido muchos errores gramaticales?
Cooperación	¿He escuchado atentamente a mis compañeros? ¿He respetado sus comentarios? ¿He intentado no cambiar el tema?
Argumentación	¿He explicado con claridad mi punto de vista? ¿He presentado suficientes argumentos? ¿Mis argumentos han sido válidos?

- Después, el profesor proyecta las partes de la película que giran en torno a la religión. Se les pregunta a los alumnos cómo contemplaban el tema de la religión los revolucionarios.
- Los alumnos se dividen en 4 grupos de 3 personas. Se colocan en las 4 esquinas del aula 4 carteles con 4 opiniones distintas entorno a la religión. Se les pide a los grupos que lean los carteles. A continuación, eligen la opinión con la que están de acuerdo. Se les dan pautas para argumentar. Para mostrar su elección tendrán que posicionarse juntos al cartel elegido. Luego, proceden al intercambio de opiniones justificándolas.

La religión
La iglesia es considerada llena de hipocresía. Reúne mucha riqueza que no comparte.
El catolicismo siempre ha sido una fuerza conservadora en la sociedad. Está en contra del aborto, la homosexualidad y las relaciones prematrimoniales.
No todas las religiones son iguales. La gente es libre de creer en algo, siempre y cuando no imponga sus ideas a los demás.
La religión se ha usado para promover los intereses de los poderosos, promueve la obediencia como una gran virtud.

Cómo expresar opinión	Cómo expresar acuerdo/desacuerdo
A mi juicio/entender/parecer... Según mi punto de vista...	Puede que tengas razón, pero... No estoy para nada de acuerdo...
Cómo expresar seguridad/inseguridad	
Es indiscutible/innegable que... Es dudoso que... No estoy (para) nada de acuerdo...	

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN:

- Se dedican unos minutos para explicar a los estudiantes que para la próxima sesión deberán realizar una entrevista en parejas. A modo de ejemplo se les exponen dos entrevistas de la película.
- Los alumnos deben encontrar a un conocido o pariente que haya vivido o participado o en la Guerra Civil griega o en otras guerra que han ocurrido en el país y entrevistarlos acerca de los temas que se han trabajado anteriormente (participación activa de las mujeres en la guerra, religión, estructura social) durante la guerra que el entrevistado ha experimentado
- Los alumnos deben grabar la entrevista y luego transcribirla en español. En la próxima sesión las parejas deben llevar a clase sus entrevistas transcritas en español junto con las grabaciones en griego.

3. Tercera semana

3.1 Sesión 3: después del visionado de la película.

ACTIVIDAD 8: ¡Disculpe, podría responderme a unas preguntas!

Objetivos de aprendizaje: practicar el género discursivo de la entrevista, ser capaz de traducir un texto de la L1 a la L2, reforzar la autonomía del alumnado

Objetivos de enseñanza: capacitar a los alumnos para la realización del proyecto final

Competencias: sociocultural, discursiva, gramatical, léxica, ortográfica

Destrezas: comprensión audiovisual, interacción oral, comprensión auditiva, expresión escrita, léxica, gramatical

Dinámica: parejas

Tiempo estimado: 15 min.

Desarrollo de la actividad:

- Las parejas explican a la clase qué persona han entrevistado. Después, las parejas intercambian las grabaciones y entrevistas para su corrección. Cuando acaben con las correcciones las parejas explican la una a la otra los cambios

que han hecho en las entrevistas y sus motivos. Al final, el profesor recoge las entrevistas originales y corregidas.

ACTIVIDAD 9: ¡De antaño a este año!

Objetivos de aprendizaje: extraer información de un texto descriptivo, hacer comparaciones entre el pasado y el presente, cooperar en grupo, adquirir conocimiento sociocultural, promover la negociación de significados, fomentar la interacción oral

Objetivos de enseñanza: profundizar en la estructura social durante la Guerra Civil española, desarrollar el pensamiento crítico a partir de una comparación constructiva entre dos diferentes estructuras de organización social

Competencias: sociocultural, gramatical (oraciones adversativas)

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral

Dinámica: grupo

Materiales: Anexo VI, VII, VIII

Tiempo estimado: 30 min.

Desarrollo de la actividad

- Se les pregunta a los alumnos qué diferencias organizativas y culturales han observado en la época en la que transcurre la película en comparación con la época en la que vivimos.
- Los alumnos se dividen en 4 grupos de 3 personas. Se les reparten 4 textos que se refieren a diferentes aspectos de los funcionamientos sociales en las colectividades durante la Guerra Civil.
- En grupos deben encontrar las diferencias de estructuras sociales entre la época en la que se refieren los textos y el presente.
- Cuando los grupos acaben con esta labor, se les da tiempo para preparar una presentación de 3 minutos donde demostrarán las diferencias que han encontrado en su texto. Entre las diferencias encontradas deben elegir una que les parece válida y factible, si la hay. Para ello se les ofrecen los siguientes soportes gramaticales:

Estructura
Marcador temporal + pretérito imperfecto + nexos adversativos + marcador temporal + presente
Ejemplo
En aquella época se pagaba con cupones, mientras en la actualidad se paga con dinero
Nexos adversativos
Pero/aunque/sin embargo/no obstante/sino

- Después de las presentaciones entre todos los alumnos tienen que decidir cuáles de las diferencias les han parecido más oportunas y factibles.

ACTIVIDAD 10: ¡Cada oveja con su pareja!

Objetivos de aprendizaje: fomentar la comprensión lectora, promover la negociación de significados, fomentar la interacción oral

Objetivos de enseñanza: ofrecer ideas a los alumnos para el título de su propio documental, capacitar a los alumnos para la realización del proyecto final, ofrecer a los alumnos información sobre problemas sociales de la actualidad

Competencias: sociocultural

Destrezas: comprensión lectora, expresión oral

Dinámica: parejas

Materiales: Anexo IX

Tiempo estimado: 10 min.

Desarrollo de la actividad

- Los alumnos deben relacionar el título del documental con su tema.
- Se procede a la resolución de la actividad.

ACTIVIDAD 11: ¡Manos a la obra!

Objetivos de aprendizaje: favorecer la integración de las habilidades comunicativas de los alumnos, cooperar en grupo, adquirir conocimiento sociocultural, fomentar la interacción oral, promover la negociación de significados

Objetivos de enseñanza: promover la motivación y participación de los alumnos, alentar la independencia, despertar la sensibilidad y emotividad de los alumnos, ayudar al conocimiento propio y de los demás

Competencias: sociocultural, discursiva, léxica, gramatical, ortográfica, fonológica

*Destrezas:*interacción oral, expresión escrita, expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita

*Dinámica:*grupo

*Tiempo estimado:*25 min.

Desarrollo de la actividad:

- Los alumnos se dividen en equipos de producción. Se trata de 4 equipos con tres miembros cada uno. Se les explica a los equipos de producción que deben crear un documental de 4 a 6 minutos acerca de uno de los tres temas trabajados anteriormente: el papel de las mujeres, la religión y la estructura social durante los años de la Guerra Civil española. Los alumnos son libres para investigar cualquier aspecto que les interese sobre estas tres temáticas. Se les informa a los equipos que expondrán sus documentales en la próxima sesión.
- El documental debe constar de un título, por lo menos una entrevista, un narrador, banda sonora y créditos. Debe ser informativo sobre la temática seleccionada. La narración y las entrevistas deben ser gramaticalmente correctas.
- Los equipos disponen de tiempo para ponerse de acuerdo sobre el tema que les interese dedicar su documental y presentar al profesor un esquema de las responsabilidades que asume cada miembro del equipo. Los alumnos pueden aprovechar del tiempo restante para trabajar en su documental.

4. Cuarta Semana

4.1 Sesión 4: presentación de los documentales

ACTIVIDAD 12: ¡Que empiece el espectáculo!

*Objetivos de aprendizaje:*fomentar la escucha atenta y el pensamiento crítico de los alumnos, adquirir conocimiento sociocultural

*Competencias:*sociocultural

*Destrezas:*expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva

Dinámica: en plenaria, individual, grupo

Materiales: un ordenador, retroproyector

*Tiempo estimado:*toda la clase

Desarrollo de la actividad:

- Los equipos de producción explican al resto de la clase la temática de su documental añadiendo cualquier otro comentario que les parece necesario. Luego, proceden a la exposición de su documental.
- Mientras el resto del grupo está observando y evaluando los documentales de los diferentes equipos de producción apuntan los aspectos que les llaman la atención. Se les ofrecen las siguientes preguntas como guía pero son libres de incluir cualquier otra observación.

¿El título es impactante? ¿El documental ha sido lo suficiente informativo?
 ¿La historia ha sido coherente? ¿La narración ha sido clara?
 ¿El documental ha sido entretenido? ¿Se han incluido todos los componentes necesarios para la creación de un documental?

- Después de la presentación de cada documental los alumnos disponen de tiempo para hacer preguntas al equipo de producción.
- Un representante de cada equipo de producción cuelga en el blog de clase el documental de su equipo.
- Para la próxima sesión los alumnos tienen que escribir un comentario en el blog de la clase sobre todos los documentales colgados por sus compañeros. Los alumnos pueden optar por utilizar las preguntas guía o por escribir un comentario libre.

4.1. El sistema de evaluación adoptado

Como profesores de lengua contemplamos la evaluación como un factor importante para el aprendizaje. En el contexto aquí presentado no se percibe el sistema de evaluación según el sentido tradicional que le han atribuido los métodos convencionales que consideraban la evaluación como un proceso separado que se realiza al final de la asignatura sino como una herramienta imprescindible para que el alumno sea consciente en cada momento sobre su propia evolución en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En palabras de Escobar y Nussbaum:

Con ser esta una función importantísima, querríamos abordar la evaluación desde una perspectiva más global e integradora. Entendemos la evaluación en el aula como un conjunto de prácticas que impregnan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su inicio hasta su conclusión. Sabemos ciertamente que las prácticas evaluadoras tienen efectos determinantes no sólo sobre el alumnado, sino también sobre el o la docente, sobre las decisiones sobre el aprendizaje que ambos estamentos adoptan, sobre sus relaciones, así como sobre las relaciones del alumnado entre sí. Existen formas de utilizar este enorme potencial para modificar las condiciones pedagógicas que se dan en el aula, de manera que la evaluación no sólo se emplee para certificar los aprendizajes sino que además, y quizá de forma prioritaria, los favorezcan (2002:38).

Cabe destacar que aunque nos interesa aplicar un tipo de evaluación que apoya los principios que enfatizan Escobar y Nussbaum (2002), queremos simultáneamente mantener la autenticidad del contexto educativo griego donde en los centros de lengua se suele poner nota para cada asignatura al final del semestre. Así, aunque preservamos la nota final para la asignatura *Cine español*, no nos vamos a limitar a la aplicación de esta. Con el propósito de mantener la coherencia interna de la propuesta didáctica a través de la cual queremos promover un aprendizaje centrado en el alumno optamos por llegar a la nota final mediante la evaluación formativa y continua.

Pensamos que el portafolio constituye la mejor versión de esta. Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos determinados criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo. De esta forma, su evaluación no depende de una única prueba sino de varias muestras

convirtiendo así la evaluación en un instrumento que se caracteriza por mayor validez que ofrece a los alumnos una visión holística de su aprendizaje.

Puesto que la asignatura se compone por 5 unidades didácticas a partir de 5 largometrajes, cada una de estas representaría el 25% de la nota final. En el caso de la propuesta didáctica elaborada en el presente documento el 25% que le corresponde se sumaría a partir de la recopilación de las siguientes muestras: la definición de los términos en Wictionary, la grabación y la parrilla de autoevaluación, la transcripción de la entrevista corregida por sus compañeros de clase, la evaluación del proyecto final por los compañeros de clase, una parrilla de autoevaluación del funcionamiento de los equipos de producción y la asistencia a las sesiones de clase.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo parte de la hipótesis inicial que los últimos 30 años con la aparición de una visión más holística y comunicativa en el aprendizaje de lenguas se ha observado un cambio significativo en las metodologías didácticas hacia el desarrollo de los aprendices como seres sociales que, sin embargo, no se ha extendido en los contenidos de aprendizaje. Por lo tanto, la secuencia de actividades aquí elaborada tiene como objetivo abarcar contenidos puramente sociales que concienciarían los alumnos de las funciones sociales, culturales y políticas de la ideología dominante y las sutilezas culturales internacionales. Con este propósito se ha empleado el cine como recurso didáctico beneficioso para el aprendizaje de lenguas y, en específico, el largometraje *Libertarias* (1996) por la variedad de estímulos que ofrece hacia la meta de hacer que los alumnos conozcan el alcance de los problemas sociales.

Primeramente, nos gustaría resaltar que la presente memoria de máster sería por un lado, más opulenta en contenidos y, por otro lado, más fructífera en resultados si se hubiera puesto en práctica en un aula real. A modo explicativo, la secuencia de actividades que se incluye en este trabajo se ha diseñado con la intención de alcanzar ciertos objetivos, cumplir con la metodología seleccionada y responder a las necesidades del contexto educativo determinado. Asimismo, nos parece oportuno aclarar que la mayoría de las actividades son de autoridad propia y con excepción de una de estas no se han aplicado a un grupo real de estudiantes. Consecuentemente, valoramos que llevando a la práctica la intervención didáctica constituiría la única forma más apropiada de comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos fijados, si la metodología seguida ha sido adecuada y si se ha compaginado la secuencia de actividades con las necesidades del grupo meta.

De forma más concreta, nos informaríamos acerca del grado de interés y motivación que las actividades han provocado a los alumnos, el grado de dificultad que han supuesto tanto la película como las actividades en sí así como el grado de adecuación del sistema de evaluación. Adicionalmente, de esta manera, verificaríamos si las actividades se han secuenciado de forma beneficiosa y si la lengua aportada ha sido utilizada por los alumnos. Además, reconociendo que los temas que tratamos son delicados nos gustaría haber podido observar la recepción y reacción de los alumnos.

Documentando, así, los aspectos mencionados anteriormente extraeríamos información que resultaría de gran ayuda para nuestro crecimiento profesional.

Por otra parte, para evaluar en cierto modo nuestra evolución en el análisis y diseño de material didáctico nos beneficiamos de la equiparación entre el trabajo inicial realizado el primer semestre del máster *Mutliele* y el resultado actual. Como señalamos en la introducción, decidimos retomar dicho trabajo con la ocasión de la presente memoria para completarlo y examinar así nuestro desarrollo profesional a partir del conocimiento adquirido durante nuestra asistencia al máster *Mutliele*.

En efecto, al observar la propuesta original nos damos cuenta que las actividades parecían más a los ejercicios de los manuales que se basaban en los métodos convencionales. Asimismo, no se había diseñado un plan de actividades por minutos y por sesiones sino se pretendía llevar a cabo 8 actividades en una duración de 2 horas en general. De igual modo, no se aclaraba en qué momento los alumnos procedían al visionado de la película. Además, tampoco se explicitaban la metodología didáctica, los objetivos de aprendizaje, las competencias, las destrezas y los materiales didácticos necesarios para la ejecución de las actividades. Comparando, por lo tanto, las dos versiones de un trabajo con la misma temática e intención inicial comprobamos que existe una diferencia abismal en las decisiones tomadas acerca del diseño de la propuesta didáctica.

En la primera ocasión, se hace evidente que por experiencia limitada y conocimiento específico los alumnos para los cuales se ha diseñado la propuesta didáctica se quedan al margen y no se intenta involucrarlos en el proceso. En la segunda ocasión, se demuestra que después de formación específica en el campo de aprendizaje de lenguas nos concienciamos acerca del hecho que conseguir desarrollar la competencia lingüística de los alumnos no se garantiza por estar en un entorno de aprendizaje. Para ello, es necesario poner los aprendientes en el centro de la enseñanza y aplicar estrategias para involucrarlos en el proceso de aprendizaje. Así, con respecto a la metodología, optamos por crear un método híbrido adecuado para las necesidades específicas del grupo meta y para la consecución de los objetivos específicos de la intervención didáctica. Por otra parte, optamos por ofrecer a los alumnos las pautas y las fuentes necesarias para que no se sienten incompetentes en su aprendizaje. Adicionalmente, intentamos incluir actividades significativas con vacío de información con el objetivo de promover una interacción y comunicación real en vez de mecánica. Asimismo, para responder a las necesidades individualizadas de los

discentes damos especial importancia al desarrollo de la competencia de aprendizaje y competencia estratégica que se refieren a la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, prestando atención a estos aspectos reforzamos la motivación y autoestima de los alumnos.

Por otra parte, aunque quedaría por comprobarlo a través de la práctica, opinamos que la propuesta didáctica está en consonancia con las necesidades y preferencias de un grupo de alumnos griegos. Primeramente, queremos destacar la importancia que adquiere el uso del cine en el aula puesto que se trata de una situación de no-inmersión lingüística. Así, los alumnos oyendo aprenden a distinguir los sonidos del español acostumbrando el oído a varias formas de pronunciación. El cine les ofrece también la oportunidad de observar la comunicación no verbal. A través del visionado los alumnos comprueban el modo en que interactúan los personajes, la manera en que sus gestos y entonación acompañan a sus palabras, aprenden patrones de comportamiento y en general modos de actuación que interiorizarán como si fueran experiencias reales pudiendo imitarlos ellos mismos. En concreto, el largometraje que empleamos para la presente propuesta didáctica se ajusta al nivel lingüístico de los alumnos y por su contenido histórico responde a su interés por la cultura española. Además, aparte de los aspectos en los que insistimos en la secuencia didáctica, la película es rica en contenido y, por tanto, ofrece a los alumnos varios estímulos históricos en los cuales ellos pueden profundizar en un tiempo extraescolar.

Con respecto a la parte de este trabajo que concierne al desarrollo de las habilidades sociales del grupo meta, nos identificamos con la afirmación de Savater, citado en Llovet y Cerrolaza (2002), que la educación nunca es neutral y siempre intenta favorecer un tipo de sociedad frente a otras según se considera conveniente para los que llevan a cabo la educación en el momento. La misma condición sigue siendo cierta cuando es un Estado de derecha que educa o un Estado de izquierda o una secta religiosa o una comunidad libertaria. Por tanto, en palabras de Savater, la cuestión educativa no es “neutralidad-partidismo”, sino establecer qué partido vamos a tomar. Por tanto, nosotros no nos percibimos solo como profesores de lengua sino como portadores de valores y sugerencias e como individuos pensadores y sensibles hacia las cuestiones sociales. Bajo esta percepción el “partido” que tomamos es promover una sociedad donde prevalecería la igualdad económica y social y se anularía la explotación de humano a humano. Así, opinamos que no nos podemos basar en la

suposición tradicional de que si los alumnos acumulan suficientes conocimientos y habilidades, además de sus experiencias de vida en el curso normal de su crecimiento, su personalidad y su utilidad en la sociedad estaría suficientemente desarrollada. Ser libre y crítico se aprende, la conciencia social no se desarrolla de manera espontánea, como nada en este mundo si no aprendes a hacerlo.

Nos parece de suma importancia resaltar que como se desprende de la secuencia de actividades, no pretendemos imponer a los alumnos una ideología. La imposición de una postura a los alumnos no estaría en concordancia con el modelo de sociedad que nos interesa promover en el cual predomina la libertad y el respeto hacia lo diferente. Nuestro objetivo es ofrecerles los estímulos para que reflexionen acerca de dos organizaciones sociales que parten de principios muy diferentes. Así, en ningún momento se pronuncia que una de las dos es mejor que la otra, sino mediante las actividades se procede a una confrontación de las dos estructuras sociales para que los alumnos a partir, por un lado, de la interacción y las opiniones expresadas entre ellos y, por otro lado, la reflexión personal construyan sus propias conclusiones.

Para concluir, esperamos que la memoria aquí presentada haya proporcionado material didáctico válido para los profesores que comparten nuestras inquietudes y que les vaya a servir como guía para la explotación de la enorme variedad de largometrajes aptos hacia esta meta aplicando así simultáneamente las ventajas que conlleva el cine como recurso didáctico.

6. BIBLIOGRAFÍA

Almodovar, P. (1980). *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, Paco Poch, España.

Alonso, A. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*, Edelsa, Madrid.

Aranda, V. (1996). *Libertarias*, SOGETEL, Lola Films, S.A., Academy Pictures, Era Films, España.

Berlanga, L.G. (1953). *Bienvenido, Mister Marshall*, UNINCI, España.

Casal, I.I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. *Actas del X Congreso Internacional de Asele*, Universidad de Oviedo.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf

Chomsky, N. (1994). *Keeping the Rabble in Line: Interviews with David Barsamian*, AK Press, Edinburgh.

Chomsky, N. (1981). *Radical Prioritie*, Black Rose Books, Montreal.

Corpas, J. (2000). “La utilización del video en el aula de ELE. El componente cultural”. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). “La teoría de la autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar”. University of Rochester, NY.
http://www.escuelasactivas.com/resources/teoria_autodeterminacion.Ryan_Deci.esp.2000.pdf

Diccionario de términos clave de ELE. (2008), SGEL, Madrid.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Erice, V. (1973). *El espíritu de la colmena*, Elías Querejeta P.C., España.

Escobar, C. y Nussbaum, L. (2002). “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, en *marcoELE* [en línea], núm. 10, 2010.
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf

Esteve, O. (2009). “La interacción, un proceso que implica conversar”. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, pp. 56-59, en línea:
http://issuu.com/centrederecursos/docs/o.esteve_interacci_n_en_el_aula

Esteve, O. (2006). “Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *marcoELE* [en línea], núm.10, 2010.
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf

Fernandez, M. P. (2009). “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2”, en *marcoELE* [en línea], núm.8, 2009.
http://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf

Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.

Garci, J.L. (1977). *Asignatura pendiente*, José María Gonzalez Sinde, España.

Giovannini, A., Peris, M. E., Rodríguez, M., Simón, T. (2010). *Profesor en acción Vol. 1,2,3*, Edelsa, Madrid.

Criado, M. (2009). “El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE” en *RedELE*[en línea] Junio 2009.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80d4738a

Goldman, E. (2009). “The social importance of the modern school” in the *Anarchist Library*, retrieved on March 16th, 2009 from dwardmac.pitzer.edu.
<http://theanarchistlibrary.org/library/emma-goldman-the-social-importance-of-the-modern-school>

Goodman, P. (1969). *Εκπαιδευτικός ζουρλομανδύαση σχολεία του δρόμου* [*Ekpaideutikos zourlomandias i sxoleia tou dromou*], Autonomes Ekdoseis, Athens.

Hadley-Miller, L. (2007). “Enseñar cultura a través del cine español” [en línea]
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/.../tesis%20pdf.pdf...>

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* [*Dekapemtepaidagogoi: stathmistin historia tispaidagogikisekpaideusis*], Metaixmio, Athens.

Illich, I. (1970/2000). *Deschooling Society*, Marion Boyars Publishers Ltd, London.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva, Madrid.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Lamnias, K. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις* [Koinoniologiki theoria kai ekpaideusi: diakrites proseggisies], Metaixmio, Athens.

Landone, E. (2014). “El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”, en *RedELE* [en línea] Marzo 2004

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

Llovet, B., y Cerrollaza M. (2010). “Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos” en *marcoELE* revista de didáctica ELE [en línea], núm. 10., 2010.

http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrollaza.pdf

Malatesta, E. (1993). *His Life and Ideas*, 3rd Edition, Vernon Richards (ed.), Freedom Press, London.

MCER (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y grupo ANAYA. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ontoria, P. M. (2007). “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE” en *RedELE*[en línea] No 9. Febrero 2007.

https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598

Orwell, G. (1989). *Homage to Catalonia*, Penguin, London.

Peris, M. E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” en *RedELE* [en línea] No 0. Marzo 2004.

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3

Pons, A. J. (1999). “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”, en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones: tomo II*, pp. 769-783.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf

Rivero, G. A. (2002). “ La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses”, en *Actas del XIII Congreso de Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0404.pdf

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: método y enfoques*, SGEL, Madrid.

Spring, J. (1975/1998). *A Primer of Libertarian Education*, Black Rose Books, Montreal.

Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*, Editorial UOC, Barcelona.

Tudor, I. (1996). *Teacher roles in the learner-centred classroom en Power Pedagogy and Practice*, Oxford University Press, Oxford.

Urbano, C. L. (2004). “ El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE”, en *RedELE* [en línea] 2004
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/URBANO-L.html>

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe, Estrasburgo.

Vizcaíno Rogado, I. (2007). *Cine para la clase de E.L.E.: Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos. Memoria de Máster. RedELE* [en línea] Biblioteca 2007 No 8.
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html>

7. ANEXOS

Anexo I

Título original: Libertarias

Año: 1996

País: España

Director: Vicente Aranda

Guión: Antonio Rabinad & Vicente Aranda (Historia: José Luis Guarner & Vicente Aranda)

Música: José Nieto

Fotografía: José Luis Alcaine

Reparto: Ariadna Gil, Victoria Abril, Ana Belén, Jorge Sanz, Loles León, Miguel Bosé, Laura Maña, Blanca Apilánez, Azucena De La Fuente, José Sancho, Yael Be, María Galiana, Antonio Dechent, Manuel de Blas, Joan Crosas, Alex Cox, Claudia Gravi, Paco Bas, Patricia Vico, María Pujalte

Productora: Sogetel / Lolafilms

Género: Drama | Guerra Civil Española. Años 30

Sinopsis: La Guerra Civil Española (1936-1939) vista por un grupo de milicianas anarquistas. Cuando el 18 de julio de 1936 el ejército español se sublevó contra el Gobierno de la República, un grupo de mujeres reivindicó su derecho a luchar en el frente. En nombre de la libertad, las mujeres libran su propia batalla para equipararse a los hombres en la lucha armada.

Título original: El espíritu de la colmena

Año: 1973

Duración: 94 min.

País: España

Director: Víctor Erice

Guión: Ángel Fernández Santos & Víctor Erice

Música: Luis de Pablo

Fotografía: Luis Guadrado

Reparto: Ana Torrent, Fernando Fernán-Gómez, Isabel Tellería, Teresa Gimpera, Laly Soldevilla, José Villasante

Productora: Elías Querejeta P.C.

Género: Drama | Años 40. Posguerra española. Vida rural. Infancia

Sinopsis: En un pequeño pueblo de Castilla, a mediados de los años cuarenta y en plena postguerra, Isabel y Ana, dos hermanas de ocho y seis años respectivamente, ven un domingo la película "El Doctor Frankenstein". A la pequeña la visión del film le causa tal impresión que no dejaba de hacer preguntas sobre el monstruo a su hermana mayor.

Título original: ¡Bienvenido, Mister Marshall! (Bienvenido, Mr. Marshall)

Año: 1953

Duración: 75 min.

País: España

Director: Luis García Berlanga

Guión: Juan Antonio Bardem, Miguel Mihura, Luis García Berlanga

Música: Jesús García Leoz
Fotografía: Manuel Berenguer
Reparto: José Isbert, Lolita Sevilla, Manolo Morán, Alberto Romea, Elvira Quintillá, Luis Pérez de León, Félix Fernández, Fernando Aguirre, Joaquín Roa, Nicolás Perchicot, José Franco, Rafael Alonso, José María Rodríguez, Manuel Alexandre, Manuel Rosellón, Elisa Méndez, Matilde López Roldán, José Castillo, José Alburquerque, Pepito Vidal, José Vivó, Fernando Rey
Productora: Uninci
Género: Comedia
Sinopsis: Años 50. Villar del Río es un pequeño y tranquilo pueblo en el que nunca pasa nada. Sin embargo, el mismo día en que llegan la cantante folclórica Carmen Vargas y su representante, se recibe la noticia de la inminente visita de un comité del Plan Marshall (proyecto económico americano para la reconstrucción de Europa). La novedad provoca un gran revuelo entre la gente, y el bonachón alcalde del pueblo

Título original: Asignatura pendiente
Año: 1977
Duración: 109 min.
País: España
Director: José Luis Garcí
Guión: José Luis Garcí & José María González Sinde
Música: Varios
Fotografía: Manuel Rojas
Reparto: José Sacristán, Fiorella Faltoyano, Antonio Gamero, Silvia Tortosa, Héctor Alterio, Simón Andreu, María Casanova
Productora: José Luis Tafur P.C.
Género: Drama, Romance
Sinopsis: José y Elena, que habían sido novios, se encuentran algunos años después y vuelven a enamorarse perdidamente, pero ahora los dos están casados. Su dura y clandestina historia de amor está determinada además por las circunstancias del momento que les ha tocado vivir: los últimos años del régimen franquista y los comienzos de la Transición.

Título original: Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón
Año: 1980
Duración: 80 min.
País: España
Director: Pedro Almodovar
Guión: Pedro Alomdovar
Música: Alaska y los Pegamoides
Fotografía: Paco Femenía
Reparto: Carmen Maura, Olvido Gara "Alaska", Eva Siva, KitiManver, Cecilia Roth, Julieta Serrano, Félix Rotaeta, Ricardo Franco, Concha Grégori, Pedro Almodóvar
Productora: Figaró Films
Género: Comedia/ Amistad, Homosexualidad
Sinopsis: Luci, un ama de casa abnegada, Pepi, su vecina "moderna", y Bom, una rockera diabólica forman un trío disparatado que vive al ritmo desacompañado de La Movida. La violación de Pepi modifica el destino de todos los personajes...

Anexo II

La Guerra Civil Española⁵

Lo ocurrido en Barcelona fue crucial para el posterior desarrollo de la guerra. La rebelión derechista había creado un fervor revolucionario de resistencia, los anarquistas de la CNT-FAI, que habían sido los principales responsables del fracaso de la sublevación en Barcelona se convirtieron en los amos de la ciudad, el gobierno catalán había perdido toda autoridad.

En Madrid la dirección de este movimiento revolucionario recayó en la socialista UGT que trabajaba en relativa armonía con la anarquista CNT. Todas las industrias del Madrid republicano fueron requisadas y puestas en manos de comités de trabajadores. Se estableció un nuevo sistema de reparto de alimentos pagados con vales emitidos por los comités. El dinero quedó abolido lo que conllevaría un cierto caos económico porque cada localidad tendía a emitir sus propios billetes locales aumentando en gran manera la masa monetaria en circulación. El ejemplo más claro de la Revolución se encontraba en Barcelona. La capital catalana parecía el sueño dorado de cualquier anarquista. Después de combatir a la rebelión, la guerra les había proporcionado la oportunidad ideal de conseguir la libertad y justicia que soñaban y que según ellos, una república burguesa no podía proporcionar. Los anarquistas, a diferencia de lo que ocurría en Madrid, controlaban completamente Barcelona pero fieles a sus principios se negaban a monopolizar el poder. En vez de eso, accedieron de buena gana a compartirlo en toda Cataluña dentro del Comité de Milicias Antifascistas. Este comité fue el encargado de restablecer el orden público, organizar la producción y distribución de alimentos y al mismo tiempo de crear un ejército de milicias para defender la revolución. Todas las grandes industrias de Barcelona pasaron a manos de la CNT. Lo mismo ocurriría con los servicios básicos de agua, gas y electricidad.

En cuanto a la organización militar los revolucionarios se organizaban de tal forma: cada partido político, cada sindicato, organizaba su propia milicia. Desde Barcelona, columnas de fervientes revolucionarios partían en coches, camiones, incluso autobuses, hacia la conquista de las ciudades de Aragón. Entre ellas se encontraban representantes del anarquismo, socialistas, milicias del POUM, comunistas y algunas fuerzas del extinto ejército regular. Sin embargo, la estructura y el mando militar de estas milicias no existía prácticamente. Cada milicia luchaba por sus propios objetivos. Por otra parte, el ejército nacional estaba organizado de una forma militar tradicional. También, contaba con los miembros del Ejército de África, legionarios y regulares que habían sido transportados desde el Marruecos español, aviones enviados por Hitler y la ayuda de Mussolini.

Tras la caída de Barcelona el avance se hizo mucho más rápido. El 31 de marzo de 1939 cayeron las últimas localidades republicanas, Murcia y Cartagena. El 1 de abril se produjo el último parte militar, la guerra civil española había terminado. Pero empezaba la represión y el exilio para muchos. Sus efectos perdurarían durante años en la sociedad española y aún hoy en día la polémica de la guerra civil sigue abierta.

⁵ Fuente: <http://www.guerracivil1936.galeon.com/>

La disputa entre comunistas y anarquistas pronto versó en la polémica de si era necesario detener la revolución y ganar primero la guerra como pedían los comunistas o si realizar la revolución y la guerra eran inseparables dentro del esfuerzo bélico republicano como querían los anarquistas. El tres de mayo los comunistas enviaron un destacamento para apoderarse del edificio de telefónica que había sido colectivizada por los anarquistas en julio de 1936 pero los anarquistas se resistieron y hubo un tiroteo. Fue la gota que colmó el vaso de la paciencia anarquista, sus seguidores en Barcelona levantaron barricadas en todas sus calles y con el apoyo de las milicias del POUM, se prepararon a resistir a las fuerzas de la Generalitat que recibían la ayuda de los comunistas. El 4 de mayo Barcelona era una ciudad de retaguardia en guerra. El 8 de mayo ante la llegada de refuerzos enviados por Madrid los anarquistas y el POUM cesaron la lucha lo que significaba su rendición final ante los comunistas y el gobierno central. El 13 de mayo los comunistas pidieron "medidas" contra los anarquistas y el POUM y ambos sufrieron las pulgas de los comunistas.

El 17 de julio de 1936 los militares más conservadores del Ejército se levantaron contra el gobierno de la República. El alzamiento comenzó antes de lo planeado en Melilla. Prácticamente todo el Marruecos español estaba en manos de los rebeldes antes de que Franco, procedente de las Canarias, se pusiera al mando de las tropas sublevadas. Al día siguiente, 18 de julio, el levantamiento se extendió a la Península. El 21 de julio se podía ya trazar una línea aproximada que dividía las zonas donde había triunfado la rebelión de aquellas donde había fracasado. La rebelión fue derrotada en cinco de las siete principales ciudades de España. Las principales zonas industriales quedaron en poder de la República, pero las más vastas zonas agrícolas del país, apoyadas por campesinos conservadores, quedaron en manos de los rebeldes. Se habían creado dos Españas, la republicana del norte y una amplia zona del centro y este de España. Los sublevados controlaban zonas del noroeste, centro y sudoeste de España. Se iniciaba así el conflicto entre izquierda y derecha que durante casi tres años había de devastar al país en cruenta lucha fratricida.

En Madrid el 18 de julio la sublevación aún no se había producido, el gobierno actuaba aún como si fuera posible detener el golpe por medios constitucionales pero los sindicatos y partidos de izquierda no dejaron de reclamar ese día las armas que impedirían la intentona militar de la capital. El 19 de julio en Barcelona 5.000 soldados sublevados convergieron en el centro de la ciudad sin tener en cuenta la escasa respuesta que encontrarían por parte de la Guardia Civil y la de Asalto que ya habían sido convencidos de que apoyar a la República. Además no habían contado con el entusiasmo del movimiento anarquista, los anarquistas salieron a combatir a los rebeldes y se encontraron luchando hombro con hombro junto a sus tradicionales enemigos, la Guardia Civil y de Asalto.

El fallido golpe de Estado planteado por algunos militares contra la República había dejado libre de cualquier control a las organizaciones obreras. La revolución se expandió en aquellos núcleos poblacionales donde el alzamiento había fracasado o no se había producido. En todos esos sitios se crearon comités de control formalmente constituidos por los partidarios del Frente Popular junto a los anarquistas. Una de las primeras actuaciones de estos comités de control fue la prohibición de los partidos de derechas y la confiscación de los bienes de todos aquellos que de una forma u otra se hubieran opuesto a la República.

La revolución se celebraba en toda la España republicana con inmenso júbilo, pero no sólo era júbilo, también era sangre, la sangre de sus enemigos. Primera en la lista, la Iglesia. Para muchos revolucionarios la Iglesia representaba el inmovilismo político, la enemiga de la libertad. También le echaban en cara su ostentación de riqueza y su tradicional apoyo en las clases dirigentes. La matanza de miembros de la Iglesia en Cataluña y Aragón fue enorme. Trece obispos y más de 6.000 monjas y sacerdotes fueron asesinados durante los primeros días del frenesí revolucionario. En ningún momento de la historia de Europa ni incluso en la historia mundial se había mostrado un odio tan desenfrenado por la religión y sus obras. La guerra había actuado de válvula de escape para estos odios. Los crímenes anticlericales sirvieron para reforzar al mundo la imagen de una República roja y atea.

El noviembre del 1936 tres anarquistas fueron nombrados ministros accediendo así al gobierno central. La inclusión de los anarquistas en las tareas de gobierno desconcertó a sus militantes que hasta entonces habían aprendido hasta la saciedad de las teorías anarquistas que cualquier forma de gobierno era malo por naturaleza. Probablemente fue una decisión acertada a corto plazo porque Madrid se convirtió en un ejemplo de unidad. Sin embargo, los comunistas estaban empezando a adquirir un prestigio que escapaba al control de los anarquistas. Su actitud de férrea disciplina ante la guerra y el apoyo de las armas rusas, La debilidad de los otros partidos, socialistas, republicanos y de los anarquistas también ayudó al encumbramiento de los comunistas a las altas esferas de decisión dentro del bando republicano. Pronto empezó a ocupar los principales puestos en la administración republicana y su temible policía secreta, la NKVD, exportada desde Moscú, tendría mucho que ver en la posterior eliminación de los disidentes a la toma absoluta del poder.

El invierno de 1938 **Franco** se preparaba para lanzarse a la conquista de Cataluña dando así un golpe mortal a la resistencia republicana. Las mejores divisiones nacionales fueron desplegadas en la línea del frente que rodeaba completamente la región. Este vasto ejército contaba con alrededor de 300.000 hombres con gran experiencia en combate y con medios terrestres y aéreos en grandes cantidades. Frente a ellos quedaban unos 240.000 republicanos prácticamente desarmados y deseando que la guerra terminara para poder salvar al menos sus vidas. Franco instaló su cuartel general a unos 30 km. al noroeste de Zaragoza y fijó la ofensiva para el 23 de diciembre de 1938. El día 24 las fuerzas nacionales alcanzaron el río Llobregat en las inmediaciones de Barcelona. El día 26 de enero a mediodía se procedió a la ocupación de Barcelona. Los tanques nacionales desfilaron por la Diagonal ante la nula resistencia republicana. La ocupación significó la derogación de la autonomía catalana. Quedó prohibido cualquier símbolo que oliera a catalanidad como el baile nacional catalán, la "sardana", también la lengua catalana. A partir de ahora Cataluña hablaría la "lengua del Imperio".

Anexo III

La Guerra Civil española⁶

El 17 de julio de 1936 los militares más conservadores del Ejército se levantaron contra el gobierno de la República. El alzamiento comenzó antes de lo planeado en Melilla. Prácticamente todo el Marruecos español estaba en manos de los rebeldes antes de que Franco, procedente de las Canarias, se pusiera al mando de las tropas sublevadas. Al día siguiente, 18 de julio, el levantamiento se extendió a la Península.

En Madrid el 18 de julio la sublevación aún no se había producido, el gobierno actuaba aún como si fuera posible detener el golpe por medios constitucionales pero los sindicatos y partidos de izquierda no dejaron de reclamar ese día las armas que impedirían la intentona militar de la capital. El 19 de julio en Barcelona 5.000 soldados sublevados convergieron en el centro de la ciudad sin tener en cuenta la escasa respuesta que encontrarían por parte de la Guardia Civil y la de Asalto que ya habían sido convencidos de que apoyar a la República. Además no habían contado con el entusiasmo del movimiento anarquista, los anarquistas salieron a combatir a los rebeldes y se encontraron luchando hombro con hombro junto a sus tradicionales enemigos, la Guardia Civil y de Asalto.

Lo ocurrido en Barcelona fue crucial para el posterior desarrollo de la guerra. La rebelión derechista había creado un fervor revolucionario de resistencia, los anarquistas de la CNT-FAI, que habían sido los principales responsables del fracaso de la sublevación en Barcelona se convirtieron en los amos de la ciudad, el gobierno catalán había perdido toda autoridad.

El 21 de julio se podía ya trazar una línea aproximada que dividía las zonas donde había triunfado la rebelión de aquellas donde había fracasado. La rebelión fue derrotada en cinco de las siete principales ciudades de España. Las principales zonas industriales quedaron en poder de la República, pero las más vastas zonas agrícolas del país, apoyadas por campesinos conservadores, quedaron en manos de los rebeldes. Se habían creado dos Españas, la republicana del norte y una amplia zona del centro y este de España. Los sublevados controlaban zonas del noroeste, centro y sudoeste de España. Se iniciaba así el conflicto entre izquierda y derecha que durante casi tres años había de devastar al país en cruenta lucha fratricida.

El fallido golpe de Estado planteado por algunos militares contra la República había dejado libre de cualquier control a las organizaciones obreras. La revolución se expandió en aquellos núcleos poblacionales donde el alzamiento había fracasado o no se había producido. En todos esos sitios se crearon comités de control formalmente constituidos por los partidarios del Frente Popular junto a los anarquistas. Una de las primeras actuaciones de estos comités de control fue la prohibición de los partidos de derechas y la confiscación de los bienes de todos aquellos que de una forma u otra se hubieran opuesto a la República.

⁶ Fuente: <http://www.guerracivil1936.galeon.com/>

En Madrid la dirección de este movimiento revolucionario recayó en la socialista UGT que trabajaba en relativa armonía con la anarquista CNT. Todas las industrias del Madrid republicano fueron requisadas y puestas en manos de comités de trabajadores. Se estableció un nuevo sistema de reparto de alimentos pagados con vales emitidos por los comités. El dinero quedó abolido lo que conllevaría un cierto caos económico porque cada localidad tendía a emitir sus propios billetes locales aumentando en gran manera la masa monetaria en circulación. El ejemplo más claro de la Revolución se encontraba en Barcelona. La capital catalana parecía el sueño dorado de cualquier anarquista. Después de combatir a la rebelión, la guerra les había proporcionado la oportunidad ideal de conseguir la libertad y justicia que soñaban y que según ellos, una república burguesa no podía proporcionar. Los anarquistas, a diferencia de lo que ocurría en Madrid, controlaban completamente Barcelona pero fieles a sus principios se negaban a monopolizar el poder. En vez de eso, accedieron de buena gana a compartirlo en toda Cataluña dentro del Comité de Milicias Antifascistas. Este comité fue el encargado de restablecer el orden público, organizar la producción y distribución de alimentos y al mismo tiempo de crear un ejército de milicias para defender la revolución. Todas las grandes industrias de Barcelona pasaron a manos de la CNT. Lo mismo ocurriría con los servicios básicos de agua, gas y electricidad.

La revolución se celebraba en toda la España republicana con inmenso júbilo, pero no sólo era júbilo, también era sangre, la sangre de sus enemigos. Primera en la lista, la Iglesia. Para muchos revolucionarios la Iglesia representaba el inmovilismo político, la enemiga de la libertad. También le echaban en cara su ostentación de riqueza y su tradicional apoyo en las clases dirigentes. La matanza de miembros de la Iglesia en Cataluña y Aragón fue enorme. Trece obispos y más de 6.000 monjas y sacerdotes fueron asesinados durante los primeros días del frenesí revolucionario. En ningún momento de la historia de Europa ni incluso en la historia mundial se había mostrado un odio tan desenfrenado por la religión y sus obras. La guerra había actuado de válvula de escape para estos odios. Los crímenes anticlericales sirvieron para reforzar al mundo la imagen de una República roja y atea.

En cuanto a la organización militar los revolucionarios se organizaban de tal forma: cada partido político, cada sindicato, organizaba su propia milicia. Desde Barcelona, columnas de fervientes revolucionarios partían en coches, camiones, incluso autobuses, hacia la conquista de las ciudades de Aragón. Entre ellas se encontraban representantes del anarquismo, socialistas, milicias del POUM, comunistas y algunas fuerzas del extinto ejército regular. Sin embargo, la estructura y el mando militar de estas milicias no existía prácticamente. Cada milicia luchaba por sus propios objetivos. Por otra parte, el ejército nacional estaba organizado de una forma militar tradicional. También, contaba con los miembros del Ejército de África, legionarios y regulares que habían sido transportados desde el Marruecos español, aviones enviados por Hitler y la ayuda de Mussolini.

El noviembre del 1936 tres anarquistas fueron nombrados ministros accediendo así al gobierno central. La inclusión de los anarquistas en las tareas de gobierno desconcertó a sus militantes que hasta entonces habían aprendido hasta la saciedad de las teorías anarquistas que cualquier forma de gobierno era malo por naturaleza. Probablemente fue una decisión acertada a corto plazo porque Madrid se convirtió en un ejemplo de unidad. Sin embargo, los comunistas estaban empezando a adquirir un prestigio que

escapaba al control de los anarquistas. Su actitud de férrea disciplina ante la guerra y el apoyo de las armas rusas, La debilidad de los otros partidos, socialistas, republicanos y de los anarquistas también ayudó al encumbramiento de los comunistas a las altas esferas de decisión dentro del bando republicano. Pronto empezó a ocupar los principales puestos en la administración republicana y su temible policía secreta, la NKVD, exportada desde Moscú, tendría mucho que ver en la posterior eliminación de los disidentes a la toma absoluta del poder.

La disputa entre comunistas y anarquistas pronto versó en la polémica de si era necesario detener la revolución y ganar primero la guerra como pedían los comunistas o si realizar la revolución y la guerra eran inseparables dentro del esfuerzo bélico republicano como querían los anarquistas. El tres de mayo los comunistas enviaron un destacamento para apoderarse del edificio de telefónica que había sido colectivizada por los anarquistas en julio de 1936 pero los anarquistas se resistieron y hubo un tiroteo. Fue la gota que colmó el vaso de la paciencia anarquista, sus seguidores en Barcelona levantaron barricadas en todas sus calles y con el apoyo de las milicias del POUM, se prepararon a resistir a las fuerzas de la Generalitat que recibían la ayuda de los comunistas. El 4 de mayo Barcelona era una ciudad de retaguardia en guerra. El 8 de mayo ante la llegada de refuerzos enviados por Madrid los anarquistas y el POUM cesaron la lucha lo que significaba su rendición final ante los comunistas y el gobierno central. El 13 de mayo los comunistas pidieron "medidas" contra los anarquistas y el POUM y ambos sufrieron las pulgas de los comunistas.

El invierno de 1938 Franco se preparaba para lanzarse a la conquista de Cataluña dando así un golpe mortal a la resistencia republicana. Las mejores divisiones nacionales fueron desplegadas en la línea del frente que rodeaba completamente la región. Este vasto ejército contaba con alrededor de 300.000 hombres con gran experiencia en combate y con medios terrestres y aéreos en grandes cantidades. Frente a ellos quedaban unos 240.000 republicanos prácticamente desarmados y deseando que la guerra terminara para poder salvar al menos sus vidas. Franco instaló su cuartel general a unos 30 km. al noroeste de Zaragoza y fijó la ofensiva para el 23 de diciembre de 1938. El día 24 las fuerzas nacionales alcanzaron el río Llobregat en las inmediaciones de Barcelona. El día 26 de enero a mediodía se procedió a la ocupación de Barcelona. Los tanques nacionales desfilaron por la Diagonal ante la nula resistencia republicana. La ocupación significó la derogación de la autonomía catalana. Quedó prohibido cualquier símbolo que oliera a catalanidad como el baile nacional catalán, la "sardana", también la lengua catalana. A partir de ahora Cataluña hablaría la "lengua del Imperio".

Tras la caída de Barcelona el avance se hizo mucho más rápido. El 31 de marzo de 1939 cayeron las últimas localidades republicanas, Murcia y Cartagena. El 1 de abril se produjo el último parte militar, la guerra civil española había terminado. Pero empezaba la represión y el exilio para muchos. Sus efectos perdurarían durante años en la sociedad española y aún hoy en día la polémica de la guerra civil sigue abierta.

Anexo IV

¡Quién dijo qué!⁷

Jesús tu amo ha dicho bien claro que los pobres son sagrados en su locura...Y vendicia la revolución sino nadie jamás te hubiera besado.	
Todos somos iguales en derechos, todos somos soldados, yo también soy un simple soldado...Los burgueses siempre tienden a identificar la libertad con el caos. Hemos organizado el entusiasmo no la obediencia. Cada hombre, cada mujer es responsable ante sí mismo y ante los demás. Esa es nuestra fuerza. Nosotros los obreros estamos destinados a heredar la tierra. No tenemos miedo a las ruinas. Los obreros hemos construido los palacios y ciudades de España y América. Podemos volver a hacerlo. La burguesía podrá hacer saltar en pedazos un mundo antes de abandonar el escenario de la historia. Pero nosotros llevamos en el corazón un mundo nuevo y este mundo crece a cada instante. Está creciendo ahora mientras hablo con vosotros.	Pilar
El amor libre es uno de nuestros postulados. Las mujeres tienen tanto derecho como los hombres a gozar de su cuerpo.	María
Parece que estamos locas porque queremos ir al frente. Pues, yo te lo voy a decir bien claro, óyelo. No entendemos porque la revolución tiene que correr a cargo de la mitad de la población solamente. Somos anarquistas, somos libertarias pero también somos mujeres y queremos hacer nuestra revolución. No queremos que nos la hagan ellos. No queremos que la lucha se organice a la medida de elemento masculino porque si se haga así estaremos como siempre jodidas. Queremos pegar tiros para poder exigir nuestra parte a la hora de reparto y sobre todo queremos dejar bien claro que en estos momentos el corazón no nos cabe en el pecho y sería un desatino quedarnos en casa haciendo calcetas. Queremos morir pero queremos morir como hombres y no vivir como criadas.	Concha
Oye, no te aflijas demasiado de tu obispo porque no era	

⁷ Fragmentos sacados de la película Libertarias (1996).

<p>inocente sabes. Debería haber protestado porque se pagan sueldos de hambre, porque se mantiene el pueblo a la ignorancia, porque se dejan morir a los enfermos pobres, porque se mandan los niños al fondo de la mina. Hace siglos que los obispos engordan y no protestan de nada. Toma, lee y aprende, entérate bien de cuántas maneras hay de matar.</p>	<p>Durruti</p>
<p>No soy anarquista tampoco soy monja, ya no, a lo mejor me hago tejedora cuando acabe la guerra.</p>	
<p>¿Por qué ha muerto mi padre? ¿Se puede saber? ¿Sabéis a qué ha venido este? A decirnos que tenemos que abandonar este pueblo. Dice que Durruti opina que no es estratégico, que tenemos que volver al otro lado del río. Dice que pronto tendremos tankers y nos darán una gorra con galones y que nos llamaremos el ejército popular. Pues, yo no quiero ejército. Yo quiero la anarquía, la anarquía. ¡Dios! Yo no quiero parecerme a ellos.</p>	<p>Cura Secretario</p> <p>Obrero hijo</p>

Anexo V

Encuentra un tema que sea interesante y posible para que filmes. Elige uno que te apasione y del que puedas hacer una película realista. Debería ser algo al que puedas tener acceso, acerca de lo que otras personas disfrutarían de aprender.

Haz mucha investigación. Encuentra todo lo que haya que saber acerca del tema. Mira en línea y ve a la biblioteca. Si hay incluso un pequeño tema que surja y del cual estés desinformado, infórmate. Mientras más sepas, mejor podrás realizar tu película.

Escribe un borrador de cómo te gustaría que se vea tu película y cómo la ves siendo estructurada. Escribe un borrador del guión, con espacio para imágenes desconocidas que juntarás y aquellas preciosas citas que no puedes prever. Simplemente bosqueja la estructura de cómo te gustaría que se viera tu película y qué tipos de imágenes necesitas juntar para lograrlo.

Encuentra lugares, tiempos y personas a observar para tu material. En tu investigación, necesitarás encontrar expertos, eventos, reuniones y otras cosas que querrás filmar para hacer tu documental. Organiza las fechas de filmación para todos estos ítems para asegurarte de que tengas todo lo que necesitas.

Graba. Prepara el equipamiento y las preguntas para las entrevistas. Busca imágenes. Toma fotografías de cosas que probablemente no utilices pero que quizás lo tengas que hacer, porque siempre hay una probabilidad de que esto suceda. Deja que la cámara filme para capturar esos momentos especiales que hacen que una película sea mágica. ¡Si tiene suerte, obtendrás una de esas!

Edita. Pasa la película por post-producción. Evalúa tu material, categoriza, importa y edita. Utiliza música, efectos especiales y cualquier otra cosa que necesites para hacer que la magia de la película cobre vida.

Anexo VI

LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DE PODER EN LAS COLECTIVIDADES⁸

La unidad más pequeña en la colectividad era el grupo de trabajo, frecuentemente de entre cinco y diez miembros, pero algunas veces de más. Todos en la colectividad estaban obligados a trabajar, siempre que les fuese posible hacerlo.

La colectividad era la comunidad de trabajo libre de los pueblerinos.... el grupo podía consistir de amigos, o de vecinos de una determinada calle, o de un grupo de pequeños campesinos, inquilinos, o jornaleros .

A cada grupo, le era asignada tierra por la colectividad, y luego eran responsables del cultivo de esta tierra. En cada grupo, era elegido un delegado el que, a la vez que trabajaba junto a sus compañeros la mayor parte del tiempo, también representaba la opinión de su grupo en las asambleas de la colectividad. En algunas colectividades existió una Comisión Administrativa que se reunía con los delegados de cada grupo de trabajo y trazaba el plan de trabajo para el día siguiente.

La comisión administrativa o comité de gestión, era responsable del funcionar cotidiano de la colectividad. "Cuidaban de la obtención de materiales, del intercambio con otras áreas, de la distribución de la producción y de los trabajos públicos necesarios, tales como la construcción de escuelas ". Los miembros del comité de gestión eran elegidos en asambleas generales de todos los participantes de la colectividad. La asamblea general de colectivistas era soberana a la hora de la toma de decisiones importantes.

También fueron creadas federaciones de colectividades. En Aragón, donde existían unas 450 colectividades que abarcaban medio millón de personas, existió la más exitosa de las federaciones. Aquí se establecieron federaciones por distrito y regionales. Las colectividades de una misma área se unían para formar federaciones por distrito, compuestas por delegados elegidos en cada una de las colectividades. Las federaciones por distrito mantenían las bodegas para almacenar la producción agrícola de las colectividades. También eran responsables de la comunicación y del transporte entre villas federadas, y apoyaba el progreso cultural en el área.

Las federaciones regionales, tales como la Federación Regional de Colectividades Aragonesas y la Federación Regional de Campesinos, también eran compuestas de delegados de las colectividades. Estas federaciones se creaban para varios propósitos. Establecían equipos técnicos para mejorar la producción agrícola y ganadera; para capacitar a los más jóvenes; para llevar las estadísticas de producción; para crear reservas regionales; y para ofrecer créditos y ayuda, sin interés, a las colectividades.

Todo esto tuvo lugar con la iniciativa del campesinado. Si bien el gobierno existía, no tuvo ningún poder en esto. "Estaba desligada de los órganos represivos del Estado. El poder se había dividido en innumerables fragmentos y esparcido en miles de ciudades

⁸ Fuente: <http://flag.blackened.net/revolt/inter/groups/cuac/collectives.html>

y villorios entre los comités revolucionarios que habían tomado el control de la tierra y de las fábricas, de los medios de transporte y comunicaciones, de la policía y del ejército. La lucha militar, económica y política se desarrollaba independientemente y pese al gobierno "

Anexo VII

LA VIDA COTIDIANA⁹

En numerosas colectividades el alimento y otras provisiones para el consumo local, eran almacenados en iglesias, que constituían bodegas ideales. Los métodos para la distribución local variaban de colectividad en colectividad. En algunas colectividades se introdujo el salario familiar. En otras, los miembros de la colectividad decidían el pago de un salario a cada persona fijado por la colectividad. El pago se establecía en función de las necesidades de la persona y no de las horas trabajadas.

Otras colectividades abolieron la moneda estatal, y podían usar su propia moneda local, o bien la reemplazaban por "fichas" o "cupones" intercambiables por bienes.

A menudo, los miembros de una colectividad podían tomar de ciertas provisiones, tales como pan, verduras, frutas y en ciertos casos, vino (Muniesa) e incluso tabaco (Beceite), tanto como necesitasen sin restricción. Las colectividades operaban sobre la base de "a cada cual según sus necesidades, de cada cual según sus capacidades".

En todas las colectividades, los artículos escasos eran racionalizados. "Todos, ya fuesen aptos para el trabajo o no, recibían lo necesario para vivir en la medida en que la colectividad pudiera hacerlo ". La edad para trabajar iba entre los 14 y los 60 años. Los días que se estuviera enfermo, eran contados como días trabajados. Se cuidaba de los ancianos y cuando era necesario, se construían casa especiales para ellos.

EL ROL DE LAS MUJERES EN LAS COLECTIVIDADES

Las mujeres solteras trabajaban en talleres colectivizados o en ramas de las cooperativas de distribución. Las mujeres casadas, retenidas por las labores hogareñas, estaban libres de estas obligaciones, pese a que en tiempos de necesidades también contribuían con su actividad. A las mujeres embarazadas se les otorgaba una especial consideración. Todas trabajaban acorde a sus capacidades físicas.

Donde sea que las colectividades optaran por pagar en forma de salario, al parecer a las mujeres se les habría pagado universalmente menos que a los hombres. De hecho, pese a que las mujeres jugaran un rol extremadamente activo en las ciudades durante la revolución, el rol tradicional de la mujer en el campo pareciera no haber cambiado drásticamente. Esperamos poder tratar con más detalle el tema de las mujeres en las colectividades españolas en el próximo número.

⁹ Fuente: <http://flag.blackened.net/revolt/inter/groups/cuac/collectives.html>

Anexo VIII

EL TRATO HACIA LOS "INDIVIDUALISTAS"¹⁰

A diferencia de la Rusia soviética, la colectivización no fue un proceso forzado y a aquellos que no querían unirse a las colectividades se les permitió mantenerse al margen bajo una condición: podían mantener sólo la cantidad de tierra que ellos y su familia pudieran trabajar sin emplear a nadie para que hiciera el trabajo por ellos. La gente que rechazaba unirse a las colectividades eran llamados "individualistas".

Manteniendo el principio anarquista de que no hay libertad hasta que todos sean libres, la gente sostenía que la participación en las colectividades debía ser siempre voluntaria. Los colectivistas eran lejos la mayoría en el campo, y sin embargo, hacían especiales esfuerzos por respetar la opción de los individualistas y no se les condenaba. En muchas áreas los individualistas, persuadidos por el ejemplo de las colectividades, eventualmente se unían a las colectividades de forma voluntaria y su número declinaba.

Los individualistas muchas veces se beneficiaban de la colectividad. En Calanda, por ejemplo, recibían electricidad gratis y no se les cobraba renta. También pagaban bajos precios por los bienes que adquirían de la colectividad.

EL TRIUNFO DE LA LIBERTAD

El objetivo de las colectividades era "producir colectivamente y distribuir con justicia para todos el producto del trabajo". Con la abolición de la propiedad privada, una profunda transformación sobrevino en la mentalidad de la gente. La forma en que obraron los colectivistas durante este período muestra que la excesiva ambición que es evidente en la actual sociedad capitalista no es una parte inherente a la naturaleza humana.

Las comunidades no se interesaban en poseer más tierras puramente por el hecho de incrementar sus dominios, sino que al contrario, querían sólo aquella tierra que pudieran trabajar ellos mismos. Había un gran sentido de la solidaridad entre las diferentes colectividades. Por ejemplo, 1.000 colectivistas de Levante, que estaba bastante desarrollada, fueron a Castilla a echar una mano. Los colectivistas también enviaban comida y provisiones regularmente al Frente así como a las ciudades.

Los colectivistas en Alabate de Cinca, enviaban a la ciudad aún no conquistada de Madrid en Marzo de 1937 lo que sigue: diez cerdos vivos, 500 kilos de tocino, 87 pollos, 50 conejos, 2.5 toneladas de papas, 200 docenas de huevos, verduras y varias docenas de chivos. "No hubo ningún requerimiento de pago o requisición por los militares". A los refugiados que huían de las áreas conquistadas por el avance fascista, se les cuidaba en las colectividades que aún quedaban.

Con la creación de las colectividades, la gente dejaba de competir unas con otras. También se veían libres de seguir órdenes patronales, de trabajar tierra ajena por unas

¹⁰ Fuente: <http://flag.blackened.net/revolt/inter/groups/cuac/collectives.html>

cuantas monedas, sino que al contrario, tenían control sobre su tierra e igual peso en cualquier decisión importante respecto a la organización del trabajo y al manejo de los recursos. Así, liberados, la iniciativa y el entusiasmo de los campesinos españoles no conocía límite. "La colectivización tiene todas las ventajas de la libre cooperación: el trabajo colectivo humano. La libertad y la igualdad son sus fundamentos."

Se emplearon nuevos métodos de cultivo. Se establecieron granjas experimentales. Se utilizaron recursos para la modernización de las granjas y para la obtención de nueva maquinaria. Las comunidades ganaron mucho con hacer comunes sus recursos. Los consejos técnicos de expertos eran suministrados por la Federación Regional. Además se prescindió de los parásitos intermediarios, así como de la burocracia y de los otros mecanismos de control necesarios para la mantención del sistema capitalista.

La producción se incrementó grandemente en las colectividades. En algunos casos, las cosechas se incrementaron en más de cinco veces respecto de su nivel en el período pre-revolucionario. En Alcoriza, los colectivistas establecieron una fábrica de cecinas en un viejo convento. La producción diaria ha alcanzado los 500 kilos. Esta producción es enviada a las milicias anti-fascistas. También han construido una fábrica de zapatos en donde se produce cuero y se manufactura calzado, no sólo para los residentes del villorrio, sino también para las comunidades circundantes .

En ninguna colectividad existía el desempleo. Este era un gran cambio en la vida de la España de antes de las colectividades, en donde los campesinos podían estar cesantes por medio año.

A los colectivistas no sólo les preocupaba su bienestar material. Estaban profundamente dedicados a la educación y durante este período se establecieron muchas escuelas, basadas en los métodos de Francisco Ferrer, el mundialmente famoso educador anarquista. Como resultado de sus esfuerzos, muchos niños recibieron educación escolar por primera vez.

En Calanda, "la escuela es el programa destacado del villorrio. Sigue la filosofía y la línea de Francisco Ferrer. 1233 niños asisten a la escuela. Está construída en un antiguo convento. Los niños más adelantados son enviados al Liceo de Capse. La colectividad corre con los gastos" . La Federación de Juventudes Libertarias, en particular, eran muy activas en la agenda cultural, instalando bibliotecas, cines y centros comunitarios.

La iniciativa de los campesinos se aprecia claramente en los usos originales que dieron a las antiguas iglesias. Éstas se convirtieron en cines, cafés, carnicerías, talleres de carpintería, hospitales, fábricas de pastas, y en un caso, en barracas. Quizás uno de los ejemplos más típicos del nuevo rol de las iglesias en la colectividad, es el uso dado a la antigua iglesia de Alcaniz:

"Los curas se fueron. La iglesia no fue quemada . Sirve de bodega para la colectividad. Las diferentes secciones están marcadas en los pilares: zapatos y sandalias por aquí; jabón y otros útiles de aseo; carnes y cecinas; conservas y otras provisiones; telas y ropas. Las papas eran almacenadas cerca del altar principal....

Se han instalado oficinas. No se puede obtener nada con dinero, sino que sólo con cupones. La gente recibe lo que pide y queda registro de esto en el libro de cupones. El público entra por la puerta principal. Las puertas laterales son utilizadas para el reparto de provisiones. La iglesia es el mercado local." .

La Revolución Española es única en la historia, al ser la única oportunidad en que las masas pusieron concientemente las teorías anarquistas en práctica. Pese a que las colectividades no tuvieron oportunidad de desarrollarse plenamente y que no eran perfectas, tuvieron, sin embargo, un gran éxito mientras duraron. Demostraron como la gente común y corriente eran perfectamente capaces de organizar una sociedad justa y eficiente, dadas las condiciones correctas. Los campesinos y obreros de España demostraron que el anarquismo es posible.

Anexo IX:

<p>Cuando el mundo se hunde</p>	<p>¿Os habéis preguntado alguna vez de dónde vienen los peces que coméis? La creciente demanda de pescado en el mercado mundial, ha llevado a las flotas pesqueras europeas y asiáticas en la costa de África Occidental. Cientos de barcos industriales que pescan ilegalmente -piratas en las aguas territoriales de la región, saquean el océano de cada forma de vida y condenando a millones de africanos a la pobreza y el hambre. Este documental fue filmado en Senegal, donde la pesca pirata que realizan los enormes barcos de las naciones desarrolladas priva a los residentes el sustento básico para su supervivencia.</p>
<p>Sin patria</p>	<p>El delta del Níger, que produce enormes cantidades de petróleo que suministran al mercado mundial, es una de las regiones más conflictivas del mundo. Un paraíso perdido donde los derrames de petróleo han destruido uno de los humedales más grandes del mundo, condenando a 27 millones de nativos a la miseria y el hambre. Fugas de petróleo en el río destruyen la flora y la fauna, envenenan la cadena alimentaria expulsando 27 millones de personas indígenas de las tribus ijaw, ogoni y Itsekiri. Los residentes piden la asignación de responsabilidades y exigen el fin de esta situación. Como respuesta las fuerzas especiales del ejército y la policía, que les ofrecen armas las compañías petroleras atacan masivamente a los indígenas con el uso de fuerza bruta. La cámara se encuentra al río con la milicia del Movimiento para la Emancipación del Delta del Níger (MEND), y por primera vez a nivel mundial, presenta imágenes impactantes con los combatientes llevando a sus manos en armamento pesado sobre sus lanchas rápidas.</p>
<p>Robando de los pobres</p>	<p>Los científicos consideran a Bangladesh como el punto 0 del cambio climático. Mientras el hielo se derrite, el nivel del mar se está aumentando y este país costero del sur de Asia se está hundiendo. Se estima que en Bangladesh, unas 20 millones se desalojará en 2050 y se convertirán en refugiados climáticos. Este es un nuevo y casi desconocido término que describe, sin embargo, la cara real del cambio climático. Según las previsiones, en el año 2050, los refugiados climáticos en todo el mundo superarán los 250 millones, pasando de las fronteras de sus países. Los científicos advierten de las consecuencias que ni siquiera se pueden comparar con la amenaza nuclear. El mundo</p>

	<p>se convertirá en una zona de guerra permanente donde nadie va a vivir en paz ...</p>
<p>La manada de los lobos blancos</p>	<p>El ascenso de los neonazis en Rusia es más que un hecho ! En la Rusia de hoy hay más neonazis que en el resto del mundo. Ideas extremistas sobre la pureza racial y la exterminación de los inmigrantes, los homosexuales , los drogadictos y las "malas hierbas inútiles que infestan la Raza Blanca rusa" encuentran un terreno fértil en una población cuyo nacional orgullo fue herido durante los años que siguieron a la caída de la Unión Soviética . Se trata de un documental escalofriante que registra las actividades letales de skinheads rusos , historias de víctimas inocentes y la terrible amenaza emergente en el Norte de Europa.</p>
<p>El trabajo sucio del petróleo</p>	<p>En tiempos de recesión económica y la crisis , las minorías son el centro de atención. Roma, la minoría más grande y más vulnerable de Europa, con una población de más de 10 millones en todos los países del viejo continente, siempre ha sido una víctima fácil. La persecución por parte del Estado francés en el verano de 2010, recuperó en nuestra memoria de tiempos que pensamos que se habían ido. Este documental registra la su huida del país de los derechos humanos y de la Ilustración, sigue su camino de regreso a Rumania y sus esfuerzos por establecer una vida desde el principio, y los callejones sin salida que les llevan en varias ocasiones en el camino migración. Es la crónica de un pueblo bajo la persecución.</p>